

Universitatea de Stat
„Alecu Russo” din Bălți



Facultatea de Științe ale
Educației, Psihologie și Arte



Catedra de științe
ale educației



Proiectul 15.817.06.25 A Optimizarea
procesului educației incluzive prin
formarea continuă a cadrelor didactice
din ciclul preșcolar și primar



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

Materialele Conferinței științifico-practice internațională
Ediția a V-a
18 octombrie 2019

BĂLȚI, 2019

*Aprobat la ședința Catedrei de Științe ale Educației din 1 octombrie 2019 (proces-verbal nr.2)
 Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
 Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, din 2 octombrie 2019 (proces-verbal nr.2).*

Conferința științifico-practică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a V-a” din 18.10.2019 a fost organizată în cadrul Proiectului instituțional de cercetări aplicative „Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar” din cadrul direcției strategice 08.07: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în registrul de Stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 15.817.06.25A. Proiectul a fost aprobat pentru finanțare pentru anul 2019 prin Legea bugetului de stat pe anul 2019, nr.303/2018.

Director de proiect:

ZORILLO Larisa, cercetător științific superior

Membri:

PERETEATCU Maria, cercetător științific superior

RUSOV Veronica, cercetător științific

PANCO Tatiana, cercetător științific stagiar

Materialele Conferinței conțin 67 de articole științifico-metodice a celor 71 de autori din Republica Moldova (47), România (15), Federația Rusă (4), Belarus (5).

Articolele, elaborate în 4 limbi (româna, rusa, italiana, engleza) sunt clasificate conform cinci direcții tematice:

- Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive
- Strategii didactice incluzive
- Servicii de sprijin pentru copii cu CES
- Sinergia parteneriatelor în educația incluzivă
- Educația interculturală
- Managementul educației incluzive

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

"Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", conferință științifico-practică internațională (5; 2019; Chișinău). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți : S. n., 2019 (Tipografia din Bălți) – 352 p. : fig. color, tab.

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

ISBN 978-9975-3302-8-2.

37.0:378(478)

E 19

CUPRINS

SECȚIUNEA I. DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

ADAMCIUC Aurelia (Republica Moldova) Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive.....	7
BALAN Aurelia (Republica Moldova) Modalități de implementare a Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului.....	12
BÎRSAN Elena (Republica Moldova) Valorile asertivității pedagogice.....	20
CHIHAI Nina (Republica Moldova) Valorificarea Standardelor de competență profesională în formarea continuă a cadrelor didactice.....	26
NACAI, Lilia (Republica Moldova) Depășirea și psihoprofilaxia stresului ocupațional la CDS în procesul prestării serviciilor educaționale.....	34
PERETEATCU Maria (Republica Moldova) Valențele formative ale Pedagogiei Montessori în grupele incluzive.....	43
PERETEATCU Maria, ZORILO Larisa (Republica Moldova) Opiniile cadrelor didactice despre dezvoltarea profesională în cadrul cursurilor de formare continuă.....	49
STANDAVID Beatrice Maria (România) Probleme ale pregătirii practice în cazul profesorilor debutanți de limba română.....	59
ȘOVA Tatiana (Republica Moldova) Rezistența la stres – calitate specifică cadrelor didactice de sprijin.....	62
ȚURCAN-BALȚAT, Lilia, NICOLAICIUC, Natalia (Republica Moldova) Stimularea motivației elevilor pentru practicarea sportului.....	68
ZOLOTARIOV Elena (Republica Moldova) Educația pentru societate – disciplină școlară mai centrată pe om.....	73
ГУЦУ Наталия (Республика Молдова) Психологическое просвещение как условие оптимизации инклюзивного процесса.....	79
ЗАХАРОВА Юлия (Республика Беларусь) Практико-ориентированный подход в подготовке педагогических работников в области инклюзивного образования.....	84
ЗОРИЛО Larisa (Республика Молдова) Особенности работы учителя начальной школы в инклюзивном классе.....	90
КОРСАК Наталья (Республика Беларусь) Формы и технологии самообразования педагогов инклюзивного образования.....	96
ОВЧЕРЕНКО Надежда (Республика Молдова) Психолого-педагогические аспекты подготовки студентов в области инклюзивного воспитания.....	101

ШИНКАРЕНКО Владимир (Республика Беларусь)	
Практико-ориентированные задания в содержании профессиональной подготовки учителей-предметников к работе в условиях инклюзивного образования.....	106

SECȚIUNEA II. STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

BÎRSAN Elena (Republica Moldova)	
Dimensiuni ale motivației pentru învățare la elevi.....	110
BRIȚCHI Aliona (Republica Moldova)	
Specificul activităților de sporire a potențialului motric al copiilor de vârstă timpurie.....	116
CERNEI, Adriana, CABAC, Valeriu (Republica Moldova)	
Strategii didactice pentru formarea abilităților de calcul la copiii cu sindromul DOWN.....	121
COTOS Ludmila (Republica Moldova)	
Valențele activităților creative în creșterea coeziunii grupului școlar.....	126
MORARI Alexandru (Republica Moldova)	
Factori de risc în practicarea exercițiilor fizice.....	129
PĂDURARIU Andreea (România)	
Strategii didactice în educația incluzivă.....	131
PLĂTICĂ Adina, GÎNCU Tatiana (Republica Moldova)	
Nivelul motivației școlare a copiilor cu CES.....	134
PRUNICI Elena (Republica Moldova)	
Tehnologii didactice de predare-învățare-evaluare la chimie adaptate pentru integrarea elevilor cu CES în procesul educational.....	139
PRUNICI Elena, PRUNICI Maria (Republica Moldova)	
Motivarea elevilor cu CES în procesul educational.....	144
RUSOV Veronica (Republica Moldova)	
Sarcina didactică centrată pe nevoile de învățare.....	150
SCORȚANU Alexandrina (Republica Moldova)	
Modele și forme de realizare a educației incluzive.....	160
SPIȚĂ Mirela (România)	
Normativitate didactică în formarea competenței decizionale la elevi.....	167
TARAȘ Cristina Violeta (România)	
Dezvoltarea musculaturii fine la preșcolarii cu CES prin activitățile de expresie grafică și plastică.....	174
VOLMER Sorin (România)	
Strategii didactice de activizare a elevilor pentru învățământ de calitate.....	176
VOLMER Stefania, BANU Liliana (România)	
Clasa incluzivă: abordări și strategii didactice.....	181
ВЕНГЕР Наталья (Republica Moldova)	
Особенности фольклорно-танцевальной среды в инклюзивном образовании младших школьников.....	185
ГРУШЕЦКАЯ Ирина (Российская Федерация)	
Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательных организаций.....	189
ЗАЙЦЕВ Игорь (Республика Беларусь)	
Проблема школьной адаптации детей с нарушениями психофизического развития.....	190

КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна (Республика Молдова)	
Нарушения произношения шипящих и обучение правильному их произношению детей дошкольного возраста.....	196
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна (Республика Молдова)	
Работа по устранению нарушений произношения свистящих звуков у дошкольников..	203
ЛУЧАНУ Любовь, БОЙКУ Виолетта (Республика Молдова)	
Влияние физических упражнений на формирование речевых умений у детей с общим недоразвитием речи.....	208
ПАНЬКО Татьяна (Республика Молдова)	
Использование игровых приёмов в изучении литературы младшими школьниками с ООП.....	215
ПАНЬКО Татьяна (Республика Молдова)	
Особенности реализации внеурочной деятельности в инклюзивном классе.....	220
SECȚIUNEA III. SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES	
BACIU Inga (Republica Moldova)	
OPortunități de facilitare a relațiilor interpersonale la elevii cu CES.....	225
BICULESCU Florina (România)	
Soluționarea conflictelor școlare prin comunicare didactică eficientă.....	229
FOCA Eugenia, BEJAN Angela (Republica Moldova)	
Aspecte ale integrării socio-profesionale ale elevilor cu cerințe educaționale speciale.....	239
CAZACU Daniela (Republica Moldova)	
Aspecte ale consilierii psihologice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale.....	245
BLOJ Emil Sorin (România)	
Adolescentul dislexic.....	249
CERGHEDI Adriana (România)	
Activități pentru planurile remediale, în cazul copiilor cu CES.....	252
SECRIERU Luminița (Republica Moldova)	
Influența factorilor sociali asupra dezvoltării aptitudinale a elevilor.....	255
STAMATE Iuliana (Republica Moldova)	
Specificul dezvoltării compensatorii în recuperarea copiilor cu deficiențe mintale.....	262
STANDAVID Adrian Gheorghe (România)	
Cursurile opționale – sprijin pentru copiii cu CES.....	265
ЗЕЛЕНОВА Татьяна (Российская Федерация)	
Подготовка студентов к реализации инклюзивного образования в сельскохозяйственном вузе.....	268
КОРОВКИНА Татьяна, ЧЕГОДАЕВА Вероника (Российская Федерация)	
Особенности профессиональной ориентации детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации.....	272
SECȚIUNEA IV. SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ	
SACALIUC Nina (Republica Moldova)	
Parteneriatul grădiniță-familie în educația copiilor cu deficiențe afective.....	277
МАШЕРА Людмила, РУСНАК Алена (Республика Молдова)	
Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.....	282

ЛОБАЧЁВА Елена (Республика Молдова)	
Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в детском саду.....	288

SECȚIUNEA V. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

BEȚIVU AURELIA (Republica Moldova)	
Promovarea dialogului intercultural în contextul globalizării.....	292
CHIRA Oxana, BUCATARU Angela (Republica Moldova)	
Provocarea multilingvismului în societatea contemporană.....	297
POPA Maria (România)	
Degețel sau depășirea angoaselor.....	300
ДЗЕКИШ Светлана (Республика Молдова)	
Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов в процессе обучения иноязычному общению.....	303
КИНЧЕВА Наталья (Республика Молдова)	
Роль музыкальной деятельности в интеркультурном воспитании старшего дошкольника.....	308

SECȚIUNEA VI. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

CEBAN Svetlana (Republica Moldova)	
Cultura organizațională – condiție pentru un mediu școlar incluziv.....	314
CHISTOL Ana (România)	
Incursiune în evoluția conceptului de activitate educativă.....	319
COTOS Ludmila (Republica Moldova)	
Inovația în școală: bariere și succese.....	323
FLOAREA Ion, UZEANU Elena (România)	
Educația incluzivă în școală.....	328
RUSOV Veronica (Republica Moldova)	
Inovația în educație din perspectiva personalității profesorului.....	332
ЯНИОГЛО Мария (Республика Молдова)	
К вопросу о реализации программы развития инклюзивного образования в АТО Гагаузия.....	355
СВЕТЛАКОВА Ольга (Республика Беларусь)	
Инклюзивная культура учреждения образования: понятие, структура.....	342
ЩЕРБАКОВА Татьяна (Республика Молдова)	
Инклюзивное образование в Германии: итоги и перспективы.....	347

SECTIUNEA I
DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL
EDUCAȚIEI INCLUZIVE

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA
EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*AURELIA ADAMCIUC, gradul didactic superior,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă”, Bălți, Republica Moldova*

Annotation: *This article addresses the question of continuous training of teachers that has the function to meet the needs of professionalization of teachers. They are viewed as premises designed to provide continuing education and training, as some entities reflecting a problem that requires intervention. Characteristic for the continuous training needs is multiple determinism, composed of causes, factors, conditions, influences.*

Keywords: *training, professionalization, competences, needs, premises, process, utility.*

În ultimii ani, tot mai insistent se caută noi modalități de abordare și de dezvoltare a sistemului de învățământ ca factor important capabil să influențeze schimbarea societății, în timp ce educația incluzivă capătă tot mai multă susținere din partea mediilor academice, a cadrelor didactice, managerilor instituțiilor de învățământ, membrilor guvernelor și ai agențiilor internaționale care sprijină refomele în domeniul educației în diferite țări. La momentul de față, pe plan internațional se observă tendința generală de dezvoltare și extindere a ideii educației centrate pe cel ce învață. Această idee este reflectată într-o serie de documente internaționale și naționale, printre care „Declarația ONU privind drepturile copilului”, „Concepția dezvoltării învățământului superior în Republica Moldova”, „Cadrul de referință al Curriculumului Național” ș.a. Concepția învățării centrate pe elev este unul din reperele de bază în conceptualizarea curriculumului național al Republicii Moldova în plan paradigmatic. Ideea-cheie a abordării propuse constă în promovarea învățării centrate pe elev. Declarația de la Salamanca (Spania), adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” în 1994, recomandă „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora” (direcții de acțiune, introducere, 3), iar „...Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe [29, viii].

Cele mai actuale orientări în domeniul incluziuni statuează importanța câtorva principii-cheie în vederea asigurării educației incluzive efective și de calitate. Unul din acestea vizează formarea cadrelor didactice (educatori, învățători, profesori, psihologi, logopezi etc.), astfel încât acestea să posede atitudinile, valorile și competențele

corespunzătoare și necesare pentru activitate eficientă în mediul educațional incluziv. Cadrele didactice profesioniste, bine instruite, sunt esențiale pentru realizarea demersului de incluziune, educație de calitate echitabilă și învățare de-a lungul vieții pentru toți. Este vital ca fiecare cadru didactic, care activează la orice nivel al sistemului de învățământ, să fie pregătit pentru a organiza și realiza un proces educațional cuprinzător, ce creează acces și participare reală și asigură performanțele celor care învață.

Trecerea sistemului educațional către un sistem în care toți actorii școlii trebuie să promoveze, să dezvolte și să securizeze un climat de respect al diversității impune aplicarea celor mai bune practici care să:

- sprijine procesul de transformare a școlilor în acest sens;
- să ajute la depășirea obstacolelor și a rezistenței la schimbare a actorilor școlii pe fondul necesității de adoptare de noi metode pedagogice;
- să ajute la identificarea celor mai bune metode de perfecționare a cadrelor didactice în sensul eficientizării calității activității lor și adaptării la noile norme deontologice și profesionale.

În legătură cu aceasta, a crescut în mod imperios cererea pentru cadre didactice capabile să țină seama în procesul de formare și de educație a tinerei generații de valoarea și unicitatea fiecărui elev, să construiască relații bazate pe respect reciproc și acceptarea personalității individuale.

Pentru cadrele didactice din școlile **integratoare/incluzive**, implicațiile majore se structurează pe următoarele direcții principale:

- dezvoltarea gândirii profesionale aprofundate;
- autoperfecționarea sistematică prin valorificarea datelor științifice și a experienței avansate;
- cunoașterea particularităților psihofiziologice ale copiilor cu cerințe educative speciale și a metodelor de instruire/ educare corecțională a acestora.
- luarea și menținerea unei atitudini adecvate, constante față de copiii cu cerințe educative speciale în procesul didactic etc.

În acest context trebuie de ținut cont de următoarele obiective generale:

- depășirea sistemului tradițional de separare a pregătirii cadrelor didactice din învățământul obișnuit și a celor din învățământul special, prin programe integrate sau prin diverse „punți” de legătură dintre acestea;
- necesitatea ca formatorii de cadre didactice să înțeleagă ei înșiși și să adere la principiile educației incluzive.
- familiarizarea cadrelor didactice calificate cu noua viziune ceea ce pune problema unor sisteme solide de formare continuă (perfecționare);
- abordarea incluzivă în educație să se bazeze pe un set de atitudini, valori și convingeri, cunoștințe și abilități pedagogice

În această ordine de idei, este necesar ca sistemul de formare a cadrelor didactice să cuprindă programe ce abordează în complexitate problematica educației incluzive, să conducă spre dobândirea de astfel de cunoștințe și abilități care să asigure că toate cadrele

didactice sunt familiarizate cu metodologiile centrate pe copil, sunt capabile să predea în medii diferite și să realizeze în mod adecvat predarea diferențiată, să valorifice punctele forte ale copiilor și să răspundă necesităților lor.

În acest cadru general, pedagogii trebuie să fie pregătiți pentru inovarea continuă în domeniul tehnologiilor educaționale, astfel încât să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață. Aspectul-cheie al inovării, care trebuie să guverneze predarea și procesul educațional în general, este flexibilitatea: o abordare flexibilă și sensibilă la cerințele speciale ale fiecărui copil/tânăr constituie standardul de bază pe care se edifică sistemul de formare a cadrelor didactice.

În urma analizării experiențelor realizate în diferite țări în domeniul incluziunii, s-au conturat câteva principii care pot constitui o bază utilă pentru sistemele coerente de instruire/pregătire/perfecționare din orice țară:

- să se conceapă planuri de pregătire/ instruire pe termen lung, care să includă atât actorii implicați cât și diversele modele necesare pentru a veni în întâmpinarea variatelor cerințe; aceste planuri să încorporeze și metode de evaluare și să permită o continuă monitorizare a îmbunătățirilor;
- să se implementeze acțiuni de formare/pregătire, orientate atât către profesorii din învățământul obișnuit cât și către cei din învățământul special, pentru a putea lucra în parteneriat; să se pună accent pe relația teorie-practică-oportunitate care să se regăsească în tematicile de pregătire/instruire/perfecționare; seminarele și atelierele de lucru trebuie să cuprindă secvențe de lucru în grup, de aplicare în practică a feedbackului;
- să se pornească de la necesitățile profesorilor, prin crearea oportunităților de participare a tuturor profesorilor în scopul conceperii conținutului, strategiilor și activităților;
- să se pună accentul pe instruirea/ pregătirea/formarea orientate către școală ca un întreg, păstrând o paletă de strategii și modele pentru a realiza diferite obiective și a aborda anumite cerințe;
- să se promoveze autodezvoltarea, prin crearea oportunităților de stabilire a unor rețele de lucru între profesori și școli;
- să încurajeze profesorii să producă noi materiale de sprijin și să fie asigurați cu materiale didactice (Dosar Deschis al Educației Incluzive, RENINCO, 2002).

Societatea, instituția sau organizația integrativă este cea care lansează o cultură a calității, a satisfacției. Se instituie o legătură emoțională și valorică între actori, aceștia simt că aparțin unei entități care poate progresa prin contribuția lor. Cu acest sentiment al satisfacției și calității, un sentiment de respect al propriei valori, actorii devin activi, implicați, încrederea lor fiind dublă: încrederea că școala în cazul nostru este suportivă, îl susține, și încrederea actorului că va avea succes, va fi valorizat. Se apreciază și stimulează diversitatea opiniilor, părerilor, se încurajează și stimulează creativitatea, imaginația la toate nivelurile și palierele școlii. În legătură cu acesta pot fi aduse în discuție conceptele de „școală creativă”, „școală care învață”, „școală centrată pe dezvoltare”(Braham,1995).

În modelul pe care îl propunem ne vom centra pe actorii pe care această trecere îi vizează în mod direct și a căror activitate o afectează în cel mai înalt grad: cadrele didactice. După cum am arătat anterior, cadrele didactice sunt agenți foarte importanți în acest proces de trecere la o școală incluzivă. Munca pe care o derulează la clasă, metodele folosite, relația cu comunitățile de părinți, capacitatea de a comunica și colabora eficient cu ceilalți actori care intervin în educația incluzivă (logopezi, asistente medicale, etc.), toate aceste elemente vor influența fiecare din dimensiunile trecerii la o școală incluzivă.

Planul de formare continuă internă este realizat pe baza acestei diagnoze, în format modular, adecvat nevoilor determinate, și dorește să acționeze:

la nivel de informare

- prin depășirea barierelor legate de necunoașterea exactă a ceea ce presupune educația în școlile / clasele incluzive

la nivel de formare

- prin trainingul care se adresează dezvoltării acelor competențe și soft skill-uri care sunt necesare pe de o parte creșterii eficacității activității didactice dar pe de altă parte și pentru dezvoltarea climatului școlar necesar facilitării și susținerii trecerii la școala incluzivă.

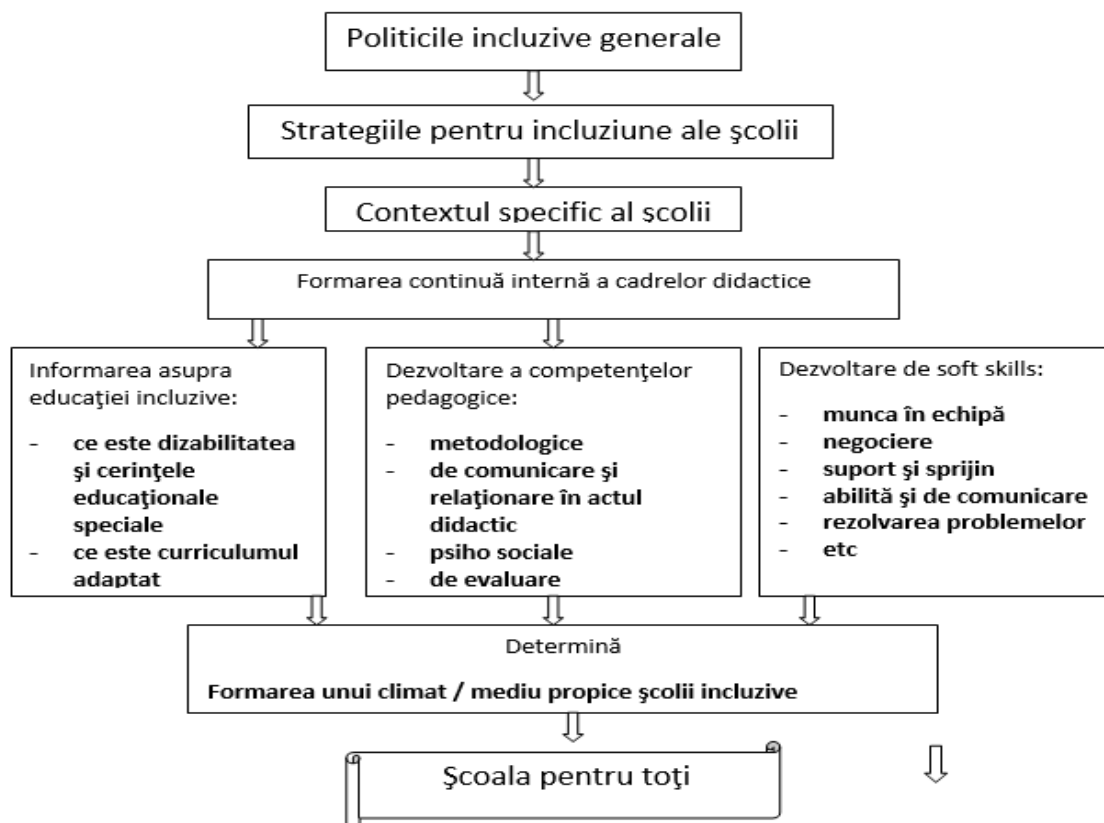


Figura 1. Modul de acțiune a formării continue interne asupra dezvoltării școlii incluzive

Bineînțeles, acesta nu este unicul model care se poate aplica pentru dezvoltarea școlii incluzive și facilitarea trecerii de la școala organizată în sistem tradițional către școala incluzivă.

Punctele tari ale acestui model sunt însă următoarele:

- **adaptarea foarte mare la nevoile clare și specifice ale unității de învățământ.** Acest avantaj rezultă din diagnoza care este parte integrantă a planului de dezvoltare continuă internă. Prin identificarea fie pe plan intern fir prin apel la o sursă exterioară a obstacolelor care există în calea devenirii către o școală incluzivă, a rezistențelor sau motivelor obiective care vor îngreuna acest proces se poate proiecta un design de traininguri care să răspundă clar acestor probleme punctuale;
- **flexibilitate** – având în vedere că aceste sesiuni de training nu sunt foarte extinse, ele se pot organiza fără a necesita schimbări ale orarului sau planificări complicate. Aceasta dă posibilitatea cadrelor didactice să participe la astfel de sesiuni de training în cadrul școlii, în funcție de un program agreat de toți participanții;
- **accent pe dezvoltarea de soft – skill-uri.** Acest tip de traininguri poate fi adaptat pentru a dezvolta acele competențe de care vorbeam anterior, numite soft – skilluri, care sunt premiza necesară pentru dezvoltarea unui climat și a unui mediu care promovează incluziunea în cadrul școlii.

Prin formare, actorii educaționali vor dobândi o serie de competențe, manifestate în activități specifice, conform standardelor profesionale ca:

- **competențe metodologice** realizarea unui curriculum în funcție de nevoile copiilor; utilizarea unor metode moderne de lucru cu copiii; adoptarea de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice; utilizarea optimă a factorilor spațiotemporali, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ; organizarea activităților de învățare în manieră diversă și atractivă; abilitatea de a uza de cunoștințele interdisciplinare;
- **competențe de comunicare și relaționare** competențe de comunicare adaptate dizabilității, competențe de relaționare cu cadrele didactice ;
- **competențe psiho-sociale:** capacitatea de a înțelege mecanismele de formare a trăsăturilor psihomorale, capacitatea de relaționare și consolidare a parteneriatelor, capacitatea de a iniția și organiza activități școlare și extrașcolare în vederea favorizării socializării și integrării sociale, capacitatea de a valorifica particularitățile individuale și de grup în scopul unei comunicări eficiente, manifestarea atitudinilor pozitive, a respectului de sine și acceptarea recunoașterii valorii celuilalt, însușirea unor tehnici de autocontrol, dar și a unor acțiuni conforme normelor democratice);
- **competențe de evaluare:** utilizarea unor tehnici noi de evaluare, în strânsă legătură cu învățarea diferențiată, elaborarea instrumentelor de evaluare în funcție de noutățile de conținut și obiectivele din curriculum, prin respectarea concordanței cu particularitățile individuale și de grup, cunoașterea extinsă și de profunzime a criteriilor și standardelor de evaluare potrivite sarcinilor de evaluare alese;
- **competențe de management al carierei** (dezvoltarea capacității de autoformare, manifestarea deschiderii față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale prin informarea continuă asupra oportunităților de formare continuă și identificarea aspectelor din propria activitate care necesită înnoirea, stabilirea propriului bilanț de competențe și a propriului program de formare, prin manifestarea unei conduite

autoreflexive asupra activităților didactice proprii și asimilarea cunoștințelor de tip organizațional, adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor de criză”, prin valorizarea calităților umane și asumarea principiilor deontologice, profesionale, utilizarea metodelor și tehnicilor de control psihocomportamental).

Referințe bibliografice:

1. ALOIS, Gherguț. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura POLIROM, Iași, 2001.
2. POPOVICI, D. V. Elemente de psihopedagogia integrării, Editura PRO Humanitate, București, (1999),
3. VRĂȘMAȘ, T. Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale, Editura Aramis, București, (2001).
4. *** Cerințe speciale în clasa-pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, UNESCO&UNICEF,(1993-1995)
5. *** Ghid de predare – învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale, RENINCO,(2002).
6. *** Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive, Ghid pentru profesori, UNESCO, (2002).
7. *** Eurydice, Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și statele AELS/SEE, Editura Alternative, București, 1997.

**MODALITĂȚI DE IMPLEMENTARE A STANDARDELOR DE CALITATE
PENTRU INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI SECUNDAR GENERAL DIN
PERSPECTIVA ȘCOLII PRIETENOASE COPILULUI**

**AURELIA BALAN, director, grad managerial superior,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Bălți, Republica Moldova**

Annotation: The article discusses the problem of implementing the quality standards for primary and secondary education institutions from the perspective of the child-friendly school. The educational policy documents are analyzed, which argue the need to evaluate and self-evaluate the activity of the high school in order to promote the education focused on the learner. As evidence the successful experiences achieved in the management practice of the educational institution are reflected and recommendations for management and teaching staff are proposed.

Keywords: quality education, quality standard, child-friendly school, institutional assessment and self-assessment.

În conformitate cu Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [6], educația reprezintă o prioritate națională în Republica Moldova. *Codul educației* [3] precizează că calitatea în învățământ reprezintă un ansamblu de caracteristici ale unui program de studiu și ale ofertanților acestuia, prin care sânt satisfăcute așteptările beneficiarilor în raport cu standardele de calitate. Și *Standardele de competență profesională ale managerilor din învățământul general* [7] stipulează cerința-standard, prin care solicită managerului școlar *garantarea funcționalității sistemului intern de asigurare a calității*. Astfel, managerul școlar trebuie să creeze condiții de funcționare și dezvoltare continuă a *sistemului intern de asigurare a calității*. În 2013 Ministerul educației a aprobat *Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* [5]. Se menționează că standardele permit părților interesate să evalueze calitatea sistemului lor de educație, să monitorizeze progresele în

vederea atingerii sau depășirii standardelor și să evalueze eficiența reformelor. Suplimentar, standardele pot fi utilizate pentru a încuraja responsabilitatea comună privind eficiența; sănătatea, siguranța și protecția; participarea; sensibilitatea la gen și incluziunea.

Conform organizației UNICEF (2000) „Educația de calitate presupune: calitatea celor care învață, mediu de învățare calitativ, calitatea conținutului, calitatea procesului educațional, mecanisme eficiente pentru feedback, încrederea cadrului didactic în capacitatea de a învăța a elevului, condiții adecvate de lucru pentru cadrele didactice, aplicarea tehnologiilor pentru a diminua disparitățile, diversitatea proceselor și a facilităților, calitatea rezultatelor [4].

Acest concept al calității în educație a stat la baza modelului de educație cunoscut ca *școala prietenoasă copilului*, acesta fiind apreciat ca relevant pentru sistemul educațional din Republica Moldova. În același timp, pentru a transforma școala în una *de calitate* este absolut importantă implicarea tuturor factorilor interni (manageri, cadre didactice, personal auxiliar și nedidactic, elevi), a factorilor externi (părinți, factori comunitari, agenți economici etc.), dar și susținerea sub toate aspectele oferită din partea statului. Doar prin sinergie și activități concrete se poate dezvolta o cultură a calității în școală, care să devină în timp o caracteristică firească a fiecărei școli, ce va determina/impulsiona/condiționa evoluția continuă a școlii conform cerințelor noi. Evidențiem ideea că managementul calității este o *parte integrantă și inseparabilă* a funcționării și dezvoltării unității de învățământ, astfel, creșterea calității trebuie să fie urmărită de toți oamenii instituției și în toate activitățile desfășurate [2].

Implementarea la nivel de instituție a sistemului de management al calității reprezintă un punct forte în asigurarea calității educației. În condițiile descentralizării în care instituțiile școlare vor beneficia de reală autonomie, se va crea un sistem concurențial pe piața serviciilor educaționale. Prezența unei piețe educaționale va aduce cu sine o competiție intra- și interinstituțională complexă, pentru a avea cât mai mulți clienți, precum și pentru a obține performanțe cât mai ridicate, deduce V. Andrițchi [1]. Or, Sistemul de Management al Calității în învățământ trebuie să fie transparent, deschis, flexibil, competent și competitiv. Activitățile sistemului vor presupune activități permanente, orientate spre o îmbunătățire continuă a calității proceselor și serviciilor educaționale conform modelului îmbunătățirii continue a calității.

Orice sistem de management al calității funcționează prin raportare la standardele de calitate, specifice domeniului. Prin raportare la sistemul de învățământ, conceptul de standard educațional trebuie să fie asociat direct cu cel de *criteriu de calitate*. De aici rezultă că îndeplinirea standardelor trebuie să fie criteriul de bază în aprecierea performanțelor fiecărei instituții de învățământ, clase și a fiecărui elev în parte. Standardele de calitate vizează [5]: creșterea calității în educație; asigurarea echității în educație și îmbunătățirea accesului la o educație de calitate pentru toți copiii; apropierea nivelului de performanțe al instituțiilor de învățământ din cadrul sistemului educațional din diferite raioane ale republicii. Se specifică că standardele nu au scopul de a pedepsi școlile, profesorii, copiii sau alte părți interesate care nu ating obiectivele stabilite, ci de a măsura și îndruma partea

interesată să poată satisfacă (sau să depășească) standardele la un nivel minim. Dacă un standard nu este atins, există o posibilitate de a evalua situația și elabora modalități pentru părțile interesate de a atinge sau depăși standardele în viitor.

Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului [5] acoperă întregul sistem de activitate al instituției și se structurează pe cinci dimensiuni fundamentale pentru sistemul educațional: (1) Participarea democratică; (2) Incluziunea; (3) Eficiența educațională; (4) Sensibilitate la gen; (5) Sănătate, siguranță, protecție. Fiecare dimensiune este structurată pe cele 3 domenii: Management, Capacitatea instituțională, Curriculum / proces educațional. În cadrul fiecărui domeniu există indicatori (ca repere observabile ale atingerii standardului, utilizate în măsurare și evaluare).

Ghidul metodologic [4] recomandă implementarea standardelor conform etapelor:

- Dezbateră, înțelegerea standardelor de referință.
- Realizarea diagnozei.
- Stabilirea punctelor tari, a slăbiciunilor și a țintelor.
- Stabilirea măsurilor care pot fi implementate.
- Implementarea măsurilor.
- Aplicarea instrumentului pentru autoevaluare.
- Reflecții.
- Îmbunătățirea continuă.
- Evaluare repetată.

Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din municipiul Bălți a parcurs deja aceste etape și este la etapa îmbunătățirii continue. Avem convingerea că standardele sunt necesare pentru îmbunătățirea planificării și alocării resurselor, pentru monitorizarea progresului în vederea obținerii rezultatelor scontate ale învățării, pentru evaluarea rezultatelor obținute în vederea îmbunătățirii calității, eficienței, accesului și echității educației, la nivel de instituție de învățământ și la nivel de sistem. În baza standardelor evaluarea rezultatelor instituției de învățământ devine mai obiectivă.

Ținem să precizăm că în 2016 Inspectoratul Școlar Național din Republica Moldova a elaborat *Metodologia de autoevaluare a instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal* [8]. *Metodologia* are ca finalitate: asigurarea cadrului necesar pentru autoevaluarea unitară, obiectivă și transparentă a *instituțiilor*; asigurarea unui sistem motivațional care să determine creșterea performanțelor *instituțiilor*.

Conform *Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului* [5], procedura de autoevaluare este realizată în baza standardelor de calitate, la sfârșitul fiecărui an școlar. Pentru autoevaluare se utilizează următoarele instrumente: Fișa de autoevaluare; Chestionarul pentru cadre didactice; Chestionarul pentru elevi; Chestionarul pentru părinți.

Modelul de management al calității, bazat pe metoda de evaluare, presupune efectuarea sistematică a autoevaluării, identificarea pe baza analizei SWOT a punctelor forte și a punctelor slabe și elaborarea măsurilor pentru înlăturarea problemelor existente

sau pentru îmbunătățirea situației. Ne-au interesat care sunt punctele forte ale Liceului Teoretic „Lucian Blaga” din municipiul Bălți și a identifica aspectele ce urmează a fi îmbunătățite prin raportare la *Standardele de calitate a instituțiilor de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*.

Precizăm că la colectarea datelor în raport cu fiecare punct din *Fișa de autoevaluare* au participat reprezentanți ai tuturor factorilor interni (personalul didactic, manageri, elevi, părinți), precum și factori externi (reprezentanți ai OLSDÎ, factori comunitari).

Datele acumulate prin aplicarea *Fișei de autoevaluare* au stat la baza elaborării Raportului de activitate a Liceului Teoretic „Lucian Blaga” din municipiul Bălți, prezentat la Direcția Învățământ, Tineret și Sport municipiul Bălți, precum și la Inspectoratul Școlar Național.

Aceleași date au servit ca temei pentru elaborarea ***Planului de îmbunătățire a calității***, recomandat în *Fișa de autoevaluare*.

Precizăm că **punctele tari** ale Liceului Teoretic „Lucian Blaga” din municipiul Bălți sunt:

Dimensiune 1. SĂNĂTATE, SIGURANȚĂ, PROTECȚIE

1.1. *Instituția de învățământ asigură securitatea și protecția tuturor elevilor.*

În acest context, precizăm că *administrația*:

- deține documentația tehnică, sanitaro-igienică și medicală, prin care se atestă pregătirea școlii pentru desfășurarea procesului educațional;
- colaborează cu autoritatea publică locală pentru asigurarea securității și siguranței elevilor;
- asigură paza și securitatea școlii și a teritoriului adiacent acesteia;
- monitorizează respectarea normelor igienico-sanitare cu sprijinul structurilor asociative ale părinților și elevilor (consiliile sau alte structuri);
- asigură siguranța tuturor elevilor pe toată durata programului școlar și la toate activitățile școlare și extrașcolare realizate;
- activează în baza unui orar echilibrat, flexibil în care disciplinele exacte alternează cu cele umanistice, artistice, tehnologice și cele sportive și asigură raportul optim între timpul instruirii formale și cel al instruirii nonformale, între timpul de învățare și timpul de recreere.

La nivel de *capacitate instituțională*:

- se asigură fiecărui elev din școală un loc de lucru în bancă / la masă, corespunzător taliei sale, acuității vizuale și auditive, particularităților psihofiziologice individuale;
- se asigură spații pentru prepararea și servirea hranei care corespund normelor sanitare în vigoare privind siguranța, accesibilitatea, funcționalitatea și confortul elevilor;
- dispunem de blocuri sanitare (toaletă, lavoare dotate cu apă caldă, săpun și uscător electric pentru mâini);
- dispunem de mijloace antiincendiară și ieșire de rezervă;

- dispunem de proceduri de înregistrare, cercetare și rezolvare a plângerilor / reclamațiilor elevilor, personalului didactic, familiei etc. cu referire la încălcarea drepturilor privind siguranța și protecția în școală sau pe teritoriul adiacent.

În același timp, *cadrele didactice*: desfășoară, cu elevii, activități ce vizează învățarea și respectarea regulilor de circulație rutieră, a tehnicii securității în mediul școlar și în cotidian, de prevenire a situațiilor de risc (inundații, incendii, cutremure etc.) și de acordare a primului ajutor.

1.2. *Instituția de învățământ dezvoltă parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil.* În acest context, precizăm că instituția de învățământ:

- dispune de personal format pentru aplicarea procedurii legale de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituției de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului;
- folosește resursele existente în comunitate (serviciile de sprijin familial, asistenți parentali profesioniști etc.) pentru asigurarea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil.

În același timp, *cadrele didactice*:

- realizează activități de prevenire și combatere a violenței în școală (în rândurile elevilor, a relațiilor elev-elev, elev-cadru didactic, elev-personal auxiliar etc.);
- colaborează cu părinții elevilor, sau, după caz, cu tutorii / reprezentanții lor legali, cu autoritatea publică locală și cu celelalte instituții cu atribuții legale în acest sens în activitățile de prevenire și combatere a violenței în școală.

Dimensiunea 2. PARTICIPARE DEMOCRATICĂ

2.3. *Școala, familia și comunitatea îi pregătesc pe copii să conviețuiască într-o societate interculturală bazată pe democrație.* În acest context, la nivel de *capacitate instituțională*:

- instituția de învățământ creează toate condițiile pentru ca elevii să comunice în limba română.

Dimensiune 3. INCLUZIUNE EDUCAȚIONALĂ

3.1. *Instituția educațională cuprinde toți copiii, indiferent de naționalitate, gen, origine și stare socială, apartenență politică sau religioasă, stare a sănătății și creează condiții optime pentru realizarea și dezvoltarea potențialului propriu în cadrul procesului educațional.*

În acest sens, precizăm că:

- planul strategic și cel operațional al instituției de învățământ cuprinde ținte și activități specifice de aplicare a politicii statului cu privire la educația incluzivă;
- există structuri, mecanisme și proceduri de sprijin pentru procesul de înmatriculare și incluziune școlară a tuturor copiilor;
- dispunem de evidențe clare despre elevii înmatriculați, inclusiv privind mediul familial și condițiile de viață;

- monitorizăm înscrierea copiilor din comunitate la școală și frecventarea regulată de către ei a acesteia;
- desfășurăm diverse activități (campanii, vizite la familii, colaborează cu instituțiile relevante, APL-urile, părinții, ONG-urile și mass-media) pentru a asigura înmatricularea și participarea tuturor elevilor din comunitate la procesul de educație;
- funcționează Comisia Multidisciplinară Intrașcolară cu atribuțiile stabilite de lege;
- monitorizăm înregistrarea și evidența datelor privind progresul și dezvoltarea fiecărui elev.

La nivel de curriculum / proces educațional menționăm că:

- cadrele didactice folosesc materialele didactice în concordanță cu nevoile specifice ale elevilor;

3.2. Politicile și practicile din instituția de învățământ sunt incluzive, nediscriminatorii și respectă diferențele individuale. În acest sens, precizăm că:

- administrația instituției de învățământ dispune de mecanisme pentru identificarea și combaterea oricăror forme de discriminare;
- planurile strategice și operaționale ale instituției de învățământ (inclusiv ale structurilor asociative ale părinților și elevilor) promovează diversitatea.

La nivel de capacitate instituțională:

- dispunem de proceduri de prevenire, identificare, semnalare, evaluare și soluționare a situațiilor de discriminare;
- instituția de învățământ informează personalul, copiii și reprezentanților lor legali (prin modalități accesibile) cu privire la procedurile de prevenire, identificare, semnalare, evaluare și soluționare a situațiilor de discriminare.

În același timp, cadrele didactice:

- evaluează progresul școlar al copilului cu cerințe educaționale speciale, stabilind oportunități de evaluare finală și certificare a acestuia.

3.3. Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil. În acest sens, precizăm că administrația instituției de învățământ:

- procură și utilizează resurse noi în vederea asigurării unui mediu accesibil și sigur pentru fiecare copil (inclusiv pentru copiii cu cerințe educaționale speciale și cei capabili de performanțe superioare);
- asigură protecția datelor cu caracter personal și asigură accesul, conform legii, la datele de interes public.

Dimensiunea 4. EFICIENȚA EDUCAȚIONALĂ

4.1. Instituția de învățământ creează condiții de organizare și realizare a unui proces educațional de calitate. Precizăm că:

- planurile strategice și operaționale ale instituției de învățământ (inclusiv ale structurilor asociative ale părinților și elevilor) sunt explicit orientate spre asigurarea calității educației;

- activitățile planificate în planurile strategice și operaționale ale instituției de învățământ (inclusiv ale structurilor asociative ale părinților și elevilor) sunt realizate efectiv.
- infrastructura instituției de învățământ asigură organizarea procesului educațional în raport cu obiectivele și misiunea acesteia.

Dimensiune 5. EDUCAȚIE SENSIBILĂ LA GEN

5.1. Copiii comunică și interrelaționează în conformitate cu principiile echității de gen.

În acest context, precizăm că:

- planurile strategice și operaționale ale instituției de învățământ (inclusiv ale structurilor asociative ale părinților și elevilor) cuprind, după caz, programe, măsuri și activități de prevenire a discriminării de gen;
- se asigură echitatea de gen în activitățile curriculare și extracurriculare.

Precizăm că standarde și indicatori de calitate neîndepliniți nu există.

În rezultatul implementării *Planului de îmbunătățire a calității Liceului Teoretic „Lucian Blaga” din municipiul Bălți* au fost obținute un șir de rezultate semnificative:

- Instituția oferă serviciilor de sprijin pentru asigurarea dezvoltării fizice, mintale și emoționale a copiilor: servicii de consiliere școlară; servicii psihologice școlare.
- Au fost organizate campanii antitabac, antidrog, antialcool; au fost elaborate buletine informative de prevenire a comportamentelor dăunătoare sănătății a elevilor; s-au organizat ședințe pentru părinți privind prevenirea comportamentelor dăunătoare sănătății a elevilor; au fost invitați specialiști în problematica comportamentelor dăunătoare sănătății a elevilor (medicul de familie).
- Au fost organizate 2 mese rotunde, 1 seminar tematic și 2 training-uri de formare a cadrelor didactice în problema profilaxiei problemelor psiho-emoționale ale copiilor.
- Asistența la ore a demonstrat implementarea cu succes de către cadrele didactice în cadrul orelor a activităților de prevenire a surmenajului și a stresului psihosomatic la elevi.
- Au fost proiectate și organizate activități cu participarea elevilor la soluționarea problemelor; toate Consiliile profesoriale și de Administrație s-au organizat cu participarea reprezentanților elevilor.
- S-a dezvoltat infrastructura informațională a instituției: s-a instalat panoul informativ; s-a dezvoltat pagina web a școlii; s-a creat e-mail-ul instituției/ site-ul școlii; lunar apar publicații periodice/ buletine informative; se oferă acces on-line la informația relevantă.
- Se oferă la solicitare consultații individuale elevilor pe diverse aspecte ale vieții școlare.
- Au fost aplicate instrumente de valorizare a opiniilor, inițiativelor, propunerilor elevilor: au fost aplicate chestionare adresate elevilor; s-a realizat chestionarea prin sondaj a elevilor despre modul de organizare, de luare a deciziilor; s-a instalat posterul de opinii/ boxa de opinii și sugestii etc.

- Au fost diversificate mijloacele de comunicare: crearea mass-mediei școlare, dezvoltarea panoului informativ; desfășurarea de sondaje; expunerea și argumentarea opiniilor în timpul orelor, organizarea de discuții publice etc.
- Toate cadrele didactice au fost formate în problema modalităților de valorizare a opiniei personale a elevilor în cadrul orelor și activităților educaționale.
- S-au încheiat contracte de parteneriat cu agenții economici, serviciile publice, ONG, voluntari etc.
- S-au organizat interviuri, reportaje, articole în presă, activități de voluntariat: acțiuni caritabile cu parteneri local, naționali, internaționali (AO CASMED, ONG Tinerii Moldovei, UNICEF Moldova, Corpul Păcii, AO „Caroma Nord”, Fundația „Serviciul de dezvoltare din Liechtenstein” etc.).
- S-au elaborate diverse pliante, felicitări pentru factorii ce s-au implicat în proiecte.
- S-au organizat interviuri individuale cu părinții; ședințe cu partenerii din comunitate și cu alte grupuri semnificative de interes.
- S-au organizat diverse activități de pedagogizare a părinților privind educația copiilor.
- S-au organizat activități de promovare a diversității culturale, etnice, lingvistice, religioase: vizita în școală a persoanelor din comunitate de diferite etnii; activități organizate în cadrul diverselor sărbători; decada activităților pe discipline.
- S-au aplicat fișe de monitorizare privind respectarea diversității culturale, etnice, lingvistice, religioase în școală.
- S-au organizat activități educaționale privind respectarea diversității culturale, etnice, lingvistice, religioase în școală.
- S-au elaborat mecanisme de identificare, evidență și sprijin pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES).
- S-au elaborat PEI pentru fiecare copil cu CES.
- S-au adaptat echipamentele, materialele, mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare la nevoile speciale ale elevilor.
- La solicitare au fost oferite informații privind politicile, programele și activitățile de promovare a echității de gen: afișe, broșuri pentru părinți și elevi; informație reflectată pe site-ul instituției; informație reflectată în rapoartele administrației, discuții cu elevii și părinții.
- Au fost formate toate cadrele didactice în privința echității de gen.
- Au fost diseminate bunele practici în asigurarea echității de gen prin asistențe la ore, analiza proiectelor didactice, organizarea meselor rotunde, focus-grup.
- S-au oferit servicii de consiliere și orientare în domeniul comunicării și interrelaționării copiilor, cadrelor didactice și părinților.

În baza celor relatate, conchidem că educația de calitate presupune: *elevi sănătoși*, bine îngrijiți și pregătiți să participe și să învețe, fiind susținuți de părinți, de familiile lor; *ambient securizant, protector, sensibil* la gen și care asigură resurse și facilități adecvate; conținut reflectat în *curriculum relevant*; procese în care cadre didactice profesionale pregătite aplică *învățarea centrată pe elev*; rezultate care includ cunoștințe, deprinderi și

atitudini, în coerență cu finalitățile naționale ale educației și cu participarea pozitivă în societate. Fiecare instituție de învățământ trebuie să-și creeze sistemul propriu de management al calității, care să fie unul funcțional, deoarece acesta va contribui la creșterea calității educației, creșterea încrederii societății în calitatea serviciilor educaționale; creșterea motivației și implicării angajaților și, în final, la creșterea competitivității instituției de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2
2. BRĂTIANU C. Managementul calității și cultura instituțională în universități. În: Q-Media, 2000, nr.1, p. 36-40.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial, nr. 319-324, 24.10.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
4. POGOLȘA L., BUCUN N. (coord.) Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova: Ghid metodologic. Chișinău: Cavaoli, 2015. 60 p. ISBN 978-9975-3038-9-7
5. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Ordinul ME 970 din 11 octombrie, 2013. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/0970din_11_10_13_standarde_spc_o.pdf
6. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944, din 14 noiembrie, 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
7. Standarde de competență profesională ale managerilor din învățământul general. Ministerul educației, aprobate la 28 iunie, 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf
8. Metodologia de autoevaluare a instituțiilor de învățământ primar, gimnazial și liceal. IȘN, 2016.

VALORILE ASERTIVITĂȚII PEDAGOGICE

ELENA BÎRSAN, doctor, lector universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Annotation: Human values are indispensable for the existence of humans and societies. They have always existed except that they have been approached differently in different cultures and historical periods. The present research addresses the importance of promoting the values of pedagogical assertiveness in the educational environment.

Keywords: values, assertiveness, pedagogical assertiveness

Cultura umană este de neconceput fără de om, educație și valori. Existența omului, calitatea acesteia depinde de prioritățile valorice pe care le urmează fiecare din noi pe parcursul vieții. Marele filosof grec, Socrate menționa „În lume-s multe mari minuni, minuni mai mari ca Omul nu-s”. Acest fapt ne permite să menționăm că **omul** este valoarea supremă a tot și a toate. Dar cum formăm acest om? Răspunsul este evident; prin intermediul valorilor.

Termenul valoare este polisemantic. El are înțelesuri distincte, pornind de la cel de valoare în sens economic și până la expresiile „valori naționale”, „valori general umane”.

Etimologic termenul provine din verbul latin „valeo”, care semnifică: 1. *a fi puternic; a fi sănătos*; 2. *a avea trecere, crezare; a se distinge, a fi prețuit*; 3. *a avea valoare*; 4. *a fi în stare; a fi bun pentru...; a fi eficace*; 5. *a izbândi; a se împlini*; 6. *a avea un înțeles, a însemna*.

Conform *dicționarului explicativ* **valoarea** este „însușire a unor lucruri, fapte, idei, fenomene de a corespunde necesităților sociale și idealurilor generate de acestea; suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen etc.; importanță, însemnatate, preț, merit” [10].

Cercetând literatura din domeniul axiologiei, constatăm că există diferite interpretări, teorii și concepții ale valorii. Unii autori le grupează astfel: 1) teorii subiectiviste; 2) teorii obiectiviste; 3) teorii relaționiste [6, p. 25].

Autori, precum R. Doron și F. Parot, consideră că există cel puțin trei sensuri diferite ale noțiunii fundamentale de valoare pe care o raportează la: *motivație* – valoarea este apropiată de valență și trimite la tot ce caută sau evită un anumit individ; *procesele sociale și organizaționale* – valoarea este echivalentă cu utilitatea socială; *ideologie* – o valoare este apropiată de un scop (libertatea, solidaritatea, cunoașterea) și conduce la accentuarea semnificației praxisului sau practicilor sociale [9, p.7].

În Dicționarul Larousse, valoarea este „credință împărtășită privind ceea ce este dezirabil sau util”, adică ceea ce trebuie prescris sau proscris, în materie de comportamente și de finalități [8]. Sistemul orientărilor valorice determină partea consistentă a direcționării personalității și alcătuiește baza relațiilor ei cu: lumea înconjurătoare, alți oameni, sinele, baza concepției despre lume și miezul motivației vieții active, baza concepției despre viață și a „filosofiei vieții” [Apud, 9]. În acest context C. Kluckhohn definește valoarea ca o „concepție, explicită sau implicită, distinctivă pentru un individ sau caracteristică pentru un grup, cu privire la ceea ce este dezirabil”. În acest sens valorile servesc drept *criteriu selectiv al acțiunilor*.

Pentru H. Newcomb, R. Turner și S. Converse, valorile constituie unul dintre obiectele centrale ale organizării atitudinilor [apud, 6].

Psihologul N. Sillamy definește noțiunea de valoare ca „interes manifestat față de un obiect; stimă arătată unei persoane”. Din **perspectivă filosofică**, termenul general de valoare (sau valoare generică) desemnează „trăsăturile și notele esențiale ale lumii valorilor; această lume reprezintă un domeniu distinct, deosebit de alte domenii ale realității. Din seria problemelor generale care privesc axiologia pot fi menționate: definiția valorii, procesul de creație al valorilor, natura și structura valorilor, problema conflictelor între valori; clasificarea și ierarhizarea valorilor, despre sistemul valorilor” [6, p. 142].

În concepția autorilor A. Biron, M. Moraru, V. Pavelcu, P. Popescu-Neveanu, noțiunea de valoare este considerată o „însușire, un criteriu, o reprezentare, un produs”, în fond ca obiectivare a esenței umane [12, 13]. Domeniul axiologiei a prezentat interes și pentru J. Smith și S. Schwartz [apud 8] care desprind cinci **aspecte** mai importante ale acestora (ale valorilor n.a.): *valorile sunt idei* (credințe), dar nu unele reci, ci infuzate de simțiri; valorile se referă la *scopuri dezirabile* (de exemplu, egalitatea) și la moduri de conduite prin care se

promovează respectivele scopuri (corectitudine, ajutor etc.); valorile transcend acțiuni și situații specifice (supunerea, spre exemplu, se practică la școală, la locul de muncă, în familie, cu prietenii sau cu străinii); valorile servesc drept *standarde de selecție* și *evaluare* a comportamentelor persoanelor și evenimentelor; ele se ordonează atât la nivel societal, cât și individual, după importanța uneia față de alta, formând sisteme de valori. Un alt cercetător preocupat de clasificarea valorilor este și C. Marin .

În viziunea autorului valorile pot fi clasificate conform domeniilor de activitate umană în modul următor:

a. *valori vitale* necesare apărării vieții și mediului, cum sunt sănătatea (fizică și mentală), tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică etc.;

b. *valori morale, politice, juridice și istorice* necesare existenței unui stat și națiuni, cum sunt democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;

c. *valori teoretice* necesare cunoașterii și creației umane, cum sunt adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginația științifică, creativitatea;

d. *valori estetice și religioase*, care privesc contemplarea lumii și a creației umane [Apud, 5].

În cercetările sale, T. Vianu apreciază că valoarea este „*obiectul unei dorințe, ținta unei aspirații către utilități practice ale vieții sau satisfacții de ordin estetic*” etc. Or, există tot atâtea valori câte aspirații vibrează în sufletul omenesc. Vorbește despre valori economice, vitale, juridice, politice, teoretice, estetice, morale și religioase. Pentru fiecare domeniu al culturii există o *valoare dominantă*: sănătatea, utilul, dreptatea, puterea, adevărul, frumosul, binele, sacralul. Încercând să definească fiecare dintre aceste valori, ne indică obstacolele care nu-i permit acest lucru. Printre valorile enumerate cu greu află vreo una care să se constituie ca *genus proximus* al tuturor celorlalte. Încercarea a fost făcută însă în decursul istoriei doctrinelor, când s-au făcut mai multe tentative de a ridica una dintre aceste valori la rangul unei clase supraordonate pentru a le defini pe celelalte raportate la aceasta. Autorul descrie exemplul antichității unde valoarea supraordonată era valoarea teoretică: **adevărul**. Explicându-ne cum valoarea morală era definită în legătură cu valoarea teoretică supraordonată îl citează pe Socrate care dă tonul întregii dezvoltări a problemei etice și care consideră că răul nu este decât ignoranță, iar binele este cunoaștere [1].

În urma celor relatate putem menționa că lumea valorilor este o lume originală. Privită ca întreg nu poate fi înțeleasă prin dependență de vreuna din categoriile realității; este o lume de sensuri, deosebită cu desăvârșire de lumea obiectelor fizice. Fiecare valoare are o realitate intrinsecă, ceea ce echivalează cu a spune că *valorile sunt ireductibile*, neputând fi raportate la o categorie mai largă. Valoarea economică poate răspunde nevoii de întreținere a vieții; valoarea teoretică nevoii de a organiza și codifica experiența, iar valoarea etică nevoii de a reglementa raporturile armonioase între semenii. *Valorile au caracter normativ*, ele joacă rolul de reguli ale vieții sociale. Valorile presupun o ierarhie. În raport cu lumea obiectivă, unde lucrurile, procesele se situează pe același plan, pe

orizontală, *valorile se dispun pe verticală*, fiecare situându-se ca superioară sau inferioară în raport cu celelalte. Distanța dintre valorile inferioare și cele superioare nu funcționează decât în sânul aceleiași specii de valori. Nu se poate compara adevărul (ca valoare gnoseologică) cu binele (ca valoare morală), de exemplu. O *caracteristică* a valorilor o reprezintă *polaritatea*. Valorile se constituie și funcționează într-un sistem bipolar. Binele apare în raport cu răul, frumosul cu urâtul, adevărul cu falsul, utilul cu inutilul etc. De aceea acceptarea unei valori implică în mod necesar neacceptarea alternativei.

Cu referire la valori menționăm valorile **scopuri** sau **fundamentale** (general-umane) și **valori-mijloace** (valori democratice). Fiecare dintre acestea ne vor permite să atingem sau să obținem unele lucruri.

În accepția lui T. Vianu valorile-mijloc ne ajută să dobândim ceva superior cum ar fi: fericirea, libertatea umană. De exemplu valorile economice nu sunt decât mijloace menite a ne face să atingem anumite scopuri ca valori politice, estetice, filosofice. Valoarea economică nu apare ca un scop în sine însuși, decât în acele cazuri în care conștiința recoltează impresia unei deformări, a unei substituții axiologice neîngăduite, a unei cuprinderi inadecvate a valorii respective. Valorile ocupă un loc mai central în configurația personalității umane și ghidează deopotrivă atitudinile, judecățile și acțiunile noastre; într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Atitudinile apar astfel ca fi instrumentale, față de valori. Plasate mai în centrul sistemului motivațional, valorile determină și asigură direct procesele de apărare și manifestare a Eului, *stima de sine* [9]. Un rol important în dezvoltarea stimei de sine îl are asertivitatea. În cele ce urmează vom face o mica incursiune a conceptului menționat.

Preluat din cultura americană termenul *asertivitate* se traduce prin „*știința de a spune nu fără a te simți vinovat*”, fiind valorificate ulterior în lucrările cercetătorilor americani: A. Salter, J. Wolpe, P. Lange, A. Jucubowski ș. a. Generat de ideea umanist - egalitaristă, conform căreia, nevoile, dorințele și sentimentele fiecăruia dintre noi sunt importante și merită a fi exprimate și valorizate, conceptul de asertivitate azi are mai multe conotații valorice, noi axându-ne pe unele pe care le considerăm mai importante în cercetarea noastră [2, p.38].

Conceptul de **asertivitate** în DEX semnifică „*caracter de aserțiune, asertoric*” care are caracterul unei aserțiuni, care exprimă o situație de fapte [10]. Conform Dicționarului praxiologic de pedagogie (2016), asertivitatea este definită o particularitate a comunicării interumane, definită de „*exprimarea propriilor opinii, convingeri și trăiri emoționale, ținând cont de reacțiile emoționale și afective ale interlocutorului și fără a afecta drepturile acestuia*” [apud, 2, p. 15].

Cercetătorii P. Lange și A. Jucubowski (1976) susțin că **asertivitatea** implică „*apărarea drepturilor personale, exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane*”. R. Rakos critică ulterior (1979) această definiție, bazată numai pe drepturi, pentru lipsa cunoașterii că exprimarea drepturilor prin acțiunea individuală într-un context social determină relatarea responsabilităților antecedente și ulterioare. Iar exprimarea directă reprezintă o exprimare încrezătoare și controlată, la timpul potrivit și corespunzător situației (inteligent

emoțional). Din punct de vedere psihologic, asertivitatea este „caracteristica unei persoane care își „exprimă cu ușurință punctul de vedere și interesele, fără anxietate și fără să le nege pe cele ale altora” [2, p.125].

Psihologul J. Wolpe, conceptualizează asertivitatea în termeni de „exprimarea oricărei altei emoții decât anxietatea unei persoane”, descoperind că o persoană nu poate trăi două stări contradictorii în același timp, conform *Principiul-ui inhibiției reciproce*. A. Lazarus analizează asertivitatea definind-o ca fiind *capacitatea de a influența pe alții* [Apud, 2]. Ulterior J. Wolpe în colaborare cu A. Lazarus au redefinit asertivitatea ca fiind „exprimarea drepturilor și emoțiilor personale”. Autorii au descoperit că aproape fiecare individ ar putea fi asertiv în anumite situații, dar complet nonasertiv în altele.

E. Gardner, în lucrarea *Assertiveness*, afirmă că **asertivitatea** se referă la *încredere în sine și în ceilalți, la respect și stimă de sine, la independență și la o relație sănătoasă cu realitatea și cu viața în general*. În viziunea autorului, asertivitatea reprezintă în egală măsură –proces, competență și un comportament ce se opune fricii și supunerii [apud, 6].

În aceeași ordine de idei, R. Rakos (1991) sugerează că asertivitatea este rezultatul unui set de *atitudini și comportamente învățate* care au ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii, respectarea drepturilor personale, *formarea unui stil de viață sănătos*, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor responsabile. Autorul menționat, în urma cercetărilor efectuate, opinează că asertivitatea ca tip de comportament este supusă unor *criterii* precum: criteriul *efectului*; criteriul *tehnic*; criteriul *cost/beneficiu* și criteriul *cultural* [3, p. 187].

Un rol determinant în dezvoltarea persoanei asertive îl are valorile acestea. În acest sens expunem în cele ce urmează **valorile asertivității pedagogice** care reprezintă axiologia comunicării asertive și implică examinarea și valorificarea unei competențe profesionale a cadrelor didactice ce asigură realizarea rolului de manager al procesului educațional prin dobândirea treptată a autorității deontologice necesare pentru comunicarea asertivă. *Valorile profesionale* reprezintă competențele de bază ale specialiștilor într-un anumit domeniu, dezvoltarea cărora devine sursă motivațională și standard de performanță pentru exercitarea unei profesii.

În acest context vom spune că *asertivitatea pedagogică* este rezultatul formării unui ansamblu de atitudini și comportamente învățate care au ca efecte pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea abilităților de a lua decizii responsabile, dezvoltarea abilităților de management al conflictelor, respectarea drepturilor personale, **formarea unui stil asertiv**, realizabil prin integrarea în conduita deontologică a *valorilor asertivității pedagogice* descrise în Tabelul 1.

Tabelul 1. Valorile asertivității pedagogice

Valorile asertivității pedagogice	Explicația științifică a valorilor
1. Motivație către succes	reflectă motivele formării profesionale de afirmare de sine și integrare optimă.

2. Încredere în sine	reprezintă integritatea, conștientizarea propriilor cunoștințe și competențe într-un anumit domeniu, pe rezultatele pozitive obținute anterior și este întreținută prin abordarea treptată a altor experiențe în scopul de a fixa și transfera competențele, precum și pentru a descoperi alte competențe de care nu eram conștienți.
3. Exprimarea stimei de sine/de alții	profesionalismul pedagogic se exprimă prin stima de sine și buna imagine de sine
4. Perseverență	implică proiectarea coerentă a dezvoltării profesionale
5. Auto-actualizare	se reflectă în autodezvăluirea și autoafirmarea profesională
6. Disciplină emoțională	oferă personalității dreptul și puterea de a alege felul în care se va simți, fiecare având datoria de a-și crea și declanșa propriul proces de disciplină
7. Comunicare constructivă	proiectarea/realizarea obiectivelor comunicării asertive
8. Autonomie profesională	independența în luarea deciziilor profesionale
9. Eficiență pedagogică	se exprimă prin recunoașterea autorității profesorului
10. Integrare socială	Satisfacția/mulțumirea profesională apare din acoperirea nevoilor de dezvoltare profesională și autoactualizare, componentă importantă a echilibrului vieții personale, un punct de sprijin existențial ce compensează, nereușitele pe alte planuri. Satisfacția profesională poate deveni o dominantă a realizării de sine constituind o cale spre buna imagine de sine, ce trebuie reglată pe parcursul vieții.

Analizând Tabelul 1 observăm că valorile asertivității pedagogice sunt absolut indispensabile atât pentru dezvoltare personală cât și profesională. Sunt necesare pentru o mai bună conviețuire în societățile cu democrație formată sau cu democrație în tranziție. Statul Republica Moldova este un stat cu democrație în tranziție și acest fapt demonstrează încă odată necesitatea promovării valorilor asertivității în societate.

În concluzie menționăm că, orice cultură, tradițională, modernă sau postmodernă, constituită sau în curs de constituire, se reunesc cele mai diverse valori cu semnificații specifice. Realitatea actuală reflectă necesitatea acută de promovare a valorilor în societate.

Când una sau mai multe valori sunt însușite, devenind convingeri, ele structurează în mod deosebit conduita individului, se instituie ca un autentic for dirigitor al acțiunilor și al modului de a fi al acestuia. Prin valori se satisface nevoia acută de temei al vieții pe care o resimte fiecare om și care asigură una din dimensiunile fundamentale ale existenței umane – cea de a oferi un răspuns dezirabil la întrebările perene cu privire la sensul vieții.

Referințe bibliografice:

1. ADEROV V.; SCULEA, L. *Actualitatea problemelor de filosofia culturii și axiologie în opera lui Tudor Vianu*. Disponibil: http://revista.amtap.md/wpcontent/files_mf/151447350933_aderov_ActualitateaprobblemelordefilosofiaculturiiisixiologieinoperaluiTudorVianu.pdf
2. BÎRSAN, E. *Paradigma comunicării asertive a cadrelor didactice. Repere teoretice și practice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 293 p. ISBN 978-9975-46-319-5
3. BONTAȘ, I. *Tratat de Pedagogie. Ediția a III*. București: Editura All, 2008. 416 p. ISBN 978-9735717384.
4. COJOCARU-BOROZAN, M.; MOCANU, N.; ȚURCAN-BALȚAT, L. *Valorile culturii emoționale reflectate în înțelepciunea popoarelor lumii*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 235 p. ISBN 978-9975-46-206-8.
5. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8

6. MOHOREA, E. Problema valorilor în contextul ideilor lui Petre Andrei. În: *Revista de Filozofie, Sociologie și Științe Politice*, Nr. 3(175), 2017. Chișinău: ASM, 2017. ISSN 1957-2294
7. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2014. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7
8. NORBERT, S. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic Gold, 352 p. ISBN 978-606-92-1594-4
9. PALADI, O. *Interacțiunea dintre valori și fenomenele psihologice*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Interactiunea%20dintre%20valori%20si%20fenomenele%20psihologice.pdf
10. <https://dexonline.ro/definitie/valoarea>

VALORIFICAREA STANDARDELOR DE COMPETENȚĂ PROFESIONALĂ ÎN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

**NINA CHIHAI, director adjunct, grad managerial superior
Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *The article highlights the role of continuous professional training of teachers in ensuring a quality education. It is argued the need to identify the needs of continuous professional training of school teachers from the perspective of the standards of professional competence. The essential managerial activities leading to the professional development and the stimulation of the performances in the educational institution are described.*

Keywords: *quality education, professional competences, standards of professional competence, continuous professional training.*

În contextul asigurării calității educației, instituțiile de învățământ sunt supuse, în mod constant, evaluării din partea beneficiarilor (părinți, comunitate, societate). Aceasta presupune responsabilitate majoră a instituțiilor de învățământ pentru serviciile educaționale oferite, focalizarea pe rezultate de calitate, inovație și diversificare. Astfel, metafora *organizația care învață* devine cea mai viabilă perspectivă în obținerea de performanțe organizaționale, în promovarea și menținerea identității instituției, facilitând, în același timp, obținerea de performanțe individuale, dezvoltarea profesională și personală a angajaților săi.

Referindu-se la formarea profesională continuă, T. Callo afirmă că dezvoltarea resurselor umane este un domeniu prioritar al activității de formare care, implicând și angajând responsabilitatea, performanțele, competența, informarea științifică, perspectivele aplicative, *re/crează omul*. După T. Callo, formarea continuă este o posibilitate extraordinară de afirmare profesională prin competență și acțiune de calitate [2, p. 23]. Dat fiind că transformările ce se produc continuu în domeniul educației generează noi noțiuni, concepte, orientări care pot fi și trebuie valorificate prin acțiuni bine orientate, formarea profesională continuă facilitează accesul către ele, astfel asigurându-se implicarea cadrelor didactice cât mai deplină în asigurarea eficacității activității educaționale, prin dezvoltarea continuă a competențelor și abilităților profesionale. Or,

formarea continuă este *un drept*, dar și o *obligațiune morală* a fiecărui angajat din sistemul educațional, făcând posibilă eficiența acestui sistem, căci cadrul didactic profesionalizat are puterea de a ameliora calitatea, de a promova și anticipa schimbarea, de a asigura eficacitatea educației, scrie T. Callo [2, pag. 28].

Educația permanentă și învățarea de-a lungul întregii vieți demonstrează că educația este un continuum existențial, ce poate avea la bază un sistem complex de mijloace, care trebuie să răspundă nevoilor și aspirațiilor de ordin educațional și cultural ale fiecărui individ. În acest context, *formarea profesională continuă* se include organic în conceptul de *educație permanentă* alături de *educația adulților*, *învățarea pe parcursul vieții* ș.a.

După V.Andrițchi, formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel de sistem și de proces trebuie să răspundă unor *criterii de calitate* precum: eficiența, eficacitatea, efectivitatea, relevanța, sustenabilitatea, impactul [1]. În același context, T. Callo argumentează că *principiile esențiale în formarea continuă de calitate* a cadrelor didactice sunt: principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile, principiul coerenței și continuității, principiul individualizării, principiul liberei alegeri/opțiunii; principiul creativității și succesului; principiul încrederii și susținerii [4, p. 8-10].

Este important ca dezvoltarea/perfecționarea continuă să fie privită în contextul *motivațiilor profesionale*. La originile reacțiilor motivaționale ale fiecărui cadru didactic se află, în primul rând, nevoile sale profesionale. Deci, nevoia este discrepanța sau diferența (distanța) dintre stadiul actual de dezvoltare al unui grup sau al unei situații și stadiul dorit (posibil de atins) [6]. Nevoia reflectă existența unei probleme care necesită intervenția, o problemă care trebuie tratată. Nevoile de formare sunt, de fapt, nevoi de învățare ale membrilor unei instituții, care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională.

De asemenea, motivația este primordială în contextul formării continue a cadrului didactic, deoarece este axată pe *responsabilitate*, *autonomie* și pe atitudinea individuală față de succesul profesional, iar fără de aceste componente este imposibilă misiunea de elaborare a strategiei individuale de formare continuă. Strategia în cauză este un construct dinamic, cu rol adaptiv în raport cu toate condițiile specifice activității didactice, caracterizat prin unicitate și originalitate datorită contextualizării profesionale.

Responsabilitatea alegerii formei de perfecționare/dezvoltare profesională aparține cadrului didactic ca atare, care trebuie să poată să-și *identifice propriile nevoi de perfecționare/ formare* în raport cu ofertele de perfecționare și necesitățile sale profesionale, în baza unei analize a calității și avantajelor oferite. *Planul de studiu individual* este stabilit astfel încât să acopere nevoile personale de dezvoltare profesională, cunoștințele achiziționate prin studiu individual sânt integrate în sistemul de cunoștințe existent, iar competențele sânt exersate pentru atingerea unor parametri de funcționalitate adecvați, regăsindu-se într-un stil de muncă îmbunătățit, concluzionează T. Callo [3, p. 73].

Este clar că în contextul formării continue avem de a face cu *nevoia de autorealizare* bazată pe reevaluarea modului de acțiune al individului, în planul necesităților sociale ale comunității profesionale și al dimensiunilor performante ale individualității. Astfel, se

accentuează importanța/necesitatea compatibilității între trebuința de autorealizare a individului și cerințele la care este obligat să se adapteze în societate și mediul profesional.

Desigur, cadrul didactic trebuie să fie conștient de dominantele sale motivaționale și să accepte responsabilitățile pe care le are în postură de profesor în contextul instituției de învățământ la care este angajat. La rândul său, managerul instituției responsabil de formarea continuă a cadrelor didactice, trebuie să cunoască strategiile de motivare și responsabilizare a personalului pentru formare continuă și să le aplice eficient.

Problema formării profesionale continue reprezintă un deziderat pentru sistemul de învățământ din R. Moldova, deoarece este evidentă necesitatea asimilării valorilor culturale, științifice, naționale și universale, actualizarea cunoștințelor sau obținerea de noi cunoștințe ce vor permite formarea, perfecționarea profesională și reprofesionalizarea în vederea integrării active în piața muncii. În acest scop în R. Moldova în ultimii ani a demarat procesul de modernizare a sistemului și a procesului de formare profesională continuă, în special, a personalului din sistemul de învățământ general. Asigurarea calității proceselor de formare continuă a personalului didactic reprezintă o problemă de maximă complexitate, iar corelarea acestor procese cu prevederile documentelor reglatoare ale domeniului în vigoare este deja un imperativ. Cele mai recente, dar și mai importante documente de politică educațională, care presupun politici clare în domeniul formării profesionale continue, sunt *Codul Educației* și *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*.

În *Codul Educației* (2014), articolul 133 *Formarea profesională continua* se stipulează:

(1) Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale și se reglementează de Guvern [5].

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014 [8], prevede Direcția strategică 4: Dezvoltarea, Sprijinirea și motivarea Cadrelor didactice pentru asigurarea educației de calitate.

În rezultatul analizei situației în domeniu s-au scos în evidență câteva aspecte cu impact major asupra performanței sistemului de educație. Competențele profesionale ale cadrelor didactice și dezvoltarea acestora nu sânt racordate la schimbările din sistemul educațional. Se constată un grad scăzut de competență a cadrelor didactice. Programele de formare continuă nu sânt centrate pe necesitățile cadrelor didactice; instituțiile ofertante de programe de formare continuă au nevoie de modernizarea procesului de instruire și de evaluarea nevoilor de formare reale, axate pe formarea de competențe profesionale, necesare asigurării unui proces educațional de calitate.

Pentru remedierea acestor deficiențe, se propune *obiectivul specific 4.4. Eficientizarea și flexibilizarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale*, cu precizarea acțiunilor prioritare.

În 2016 Ministerul Educației a aprobat *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [7], document ce reprezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice

din învățământul general. Standardele reprezintă *cerințele de bază* pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea de performanțe superioare.

Credem că fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului său profesional, precum și ariile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri continue.

Este clar că standardele constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate. De asemenea, standardele sânt repere de bază în organizarea eficientă a procesului de evaluare a cadrelor didactice, de dezvoltare profesională și avansare în carieră.

Prin implementarea standardelor de competență profesională, se va asigura:

- dezvoltarea unui învățământ orientat spre performanță și bazat pe meritocrație;
- promovarea conceptului educației incluzive și a principiilor școlii prietenoase copilului;
- crearea unui mediu deschis, sigur pentru învățare și comunicare didactică;
- creșterea atractivității învățării;
- dezvoltarea activismului civil;
- dezvoltarea competențelor digitale, elaborarea și aplicarea conținuturilor educaționale digitale;
- consolidarea coeziunii sociale dintre toți actorii sistemului educațional.

Acest document vizează dezvoltarea profesională coerentă și unitară a cadrelor didactice. Este semnificativ că standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe *cinci* domenii de competență prioritare. Pentru fiecare domeniu de competență este precizat standardul necesar de atins/realizat. Fiecare standard este derivat în mai multe variabile, *indicatori* care reflectă acțiunile cadrului didactic oportune pentru atingerea lor. Îndeplinirea cerințelor din standarde se poate urmări și demonstra prin diferite modalități și surse de verificare: observare directă a activității, analiza documentelor, chestionarea / interviuarea tuturor factorilor de interes, examinarea portofoliilor.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice vizează:

1. Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare.
2. Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ.
3. Cadrul didactic asigură realizarea procesului educațional de calitate.
4. Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă.
5. Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate.

Este important că standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general pot fi aplicate:

- de către cadrele didactice, pentru autoevaluarea activității, elaborarea traseului de dezvoltare profesională;
- de către evaluatorii externi, pentru determinarea nivelului calității activității cadrului

didactic, elaborarea instrumentelor de evaluare; elaborarea recomandărilor pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice;

- de către instituțiile abilitate în formare inițială și continuă a cadrelor didactice, pentru conceperea planurilor de învățământ în cadrul dezvoltării profesionale, elaborarea suportului curricular pentru respectivele activități.

Activitatea managerială desfășurată pe parcursul a 15 ani de activitate profesională ne-a orientat spre *determinarea nevoilor profesionale ale cadrelor didactice prin raportare la Standardele de competență profesională*.

În realizarea acestui scop am aplicat *Fișa de evaluare a cadrului didactic*, elaborată de către Inspectoratul Școlar Național, în conformitate cu *Standardele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general*.

În rezultatul aplicării *Fișei de evaluare* a fost elaborat tabelul sinoptic pentru fiecare cadru didactic în parte. Scopul analizei și interpretării datelor a constat în identificarea naturii problemelor cu care se confruntă cadrul didactic în activitatea profesională.

Pentru a reduce subiectivismul, pentru a spori obiectivitatea și credibilitatea procesului de evaluare, *Fișa* a fost completată de cadrul didactic, de colegii cadrului didactic și de reprezentanții administrației instituției de învățământ care au asistat la orele respectivului și dispun de suficiente date pentru a analiza activitatea acestuia. Analiza datelor ce caracterizează activitatea cadrului didactic din trei perspective diferite a oferit informația necesară și suficientă pentru întocmirea planurilor individuale de dezvoltare profesională, pentru elaborarea planurilor de activitate a comisiilor metodice din instituția de învățământ și pentru elaborarea *Strategiei manageriale de formare continuă a cadrelor didactice*.

În baza *Fișei de evaluare* fiecare cadru didactic a constatat nivelul de dezvoltare a competențelor profesionale. În rezultatul aplicării *Fișei de evaluare* au fost identificate un șir de oportunități de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Conform rezultatelor acumulate subiecții experimentali au fost repartizați în 6 grupe de referință: *Excelent, Foarte bine, Bine, Satisfăcător, Satisfăcător cu amendamente, Nesatisfăcător*. Precizăm că aceste nivele sunt stipulate în *Metodologia de evaluare anuală a cadrelor didactice*, elaborată de IȘN.

Conform rezultatelor cantitative s-a constatat că majoritatea cadrelor didactice demonstrează nivel *foarte bun* și *bun* de dezvoltare a competențelor profesionale. Însă există și cadre didactice cu nivel *satisfăcător* de dezvoltare a competențelor profesionale. Acestea sunt cadrele didactice cu experiență de până la 3 ani de activitate și profesorii fără grad didactic.

Analizând rezultatele, deducem *punctele forte* ale profilului de competență al cadrelor didactice din liceu. Cadrele didactice:

- *proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare*: proiectează demersul didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei;
- *asigură un mediu de învățare dezvoltativ*: organizează și utilizează în mod adecvat mediul fizic;
- *asigură realizarea procesului educațional de calitate*: gestionează procesul educational

la clasă;

- asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate: comunică în mod curent cu membrii familiei/reprezentanții legali despre activitatea și progresul subiecților educaționali; antrenează membrii familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional.

Punctele slabe sau nevoile de formare profesională continuă a cadrelor didactice din instituție sunt:

- proiectarea evaluării procesului educational și a rezultatelor școlare;
- crearea unui climat de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței;
- asigurarea managementului clasei și al comportamentului elevilor;
- comunicarea didactică eficientă;
- stimularea motivației, autonomiei și responsabilizării subiecților pentru propria învățare;
- proiectarea propriului traseu de dezvoltare profesională continuă;
- facilitarea implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.

Astfel, am dedus că activitățile de formare profesională continuă urmează să le direcționăm, în special, spre dezvoltarea competențelor de:

- proiectare a demersului didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei;
- proiectare a evaluării procesului educational și a rezultatelor școlare;
- creare a unui climat de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței;
- management al clasei și al comportamentului elevilor;
- comunicare didactică eficientă;
- stimulare a motivației, autonomiei subiecților pentru propria învățare;
- antrenare a membrilor familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional;
- facilitare a implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.

Anume aceste direcții de activitate în domeniul formării continue corespund cu nevoile profesionale ale cadrelor didactice.

Conform rezultatelor obținute am elaborat și am implementat *Strategia managerială de formare continuă în conformitate cu nevoile profesionale ale cadrelor didactice*. cele mai reprezentative activități au fost:

- Desfășurarea asistențelor, interasistențelor în contextul identificărilor punctelor forte și a oportunităților de dezvoltare a competențelor cadrelor didactice.
- Elaborarea/achiziționarea materialelor de formare, auxiliare, instrumente de formare, de evaluare, TIC moderne oportune pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

- Studierea experienței avansate în domeniul:
 - proiectării demersului didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei;
 - proiectării evaluării procesului educațional și a rezultatelor școlare;
 - creării unui climat de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței;
 - managementului clasei și al comportamentului elevilor;
 - comunicării didactice eficiente;
 - stimulării motivației, autonomiei subiecților pentru propria învățare;
 - antrenării membrilor familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional;
 - facilitării implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.
- Desfășurarea ședințelor metodice în problema:
 - proiectării demersului didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei;
 - proiectării evaluării procesului educațional și a rezultatelor școlare;
- Desfășurarea consiliului pedagogic în problema dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
- Organizarea activităților de dezvoltare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice în cadrul *școlii tânărului specialist*.
- Desfășurarea *lecturilor pedagogice* în problema:
 - proiectării demersului didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei;
 - creării unui climat de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței;
 - managementului clasei și al comportamentului elevilor;
 - comunicării didactice eficiente;
 - stimulării motivației, autonomiei subiecților pentru propria învățare;
 - antrenării membrilor familiei și ai comunității în eficientizarea procesului educațional;
 - facilitării implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.
- Organizarea *meselor rotunde* în problema:
 - *comunicării didactice eficiente;*
 - *stimulării motivației, autonomiei subiecților pentru propria învățare;*
 - *facilitării implicării copiilor/elevilor în realizarea proiectelor comunitare și a acțiunilor de voluntariat.*
- Asistarea la lecții de către directorul adjunct și cadrele didactice cu experiență avansată în contextul identificării nivelului de implementare de către cadrele didactice la clasa de elevi a bunelor practici învățate.

- Consilierea și orientarea metodologică a profesorilor în contextul implementării eficace în cadrul orelor a a bunelor practici învățate.
- Aplicarea chestionarelor pentru identificarea opiniei elevilor în contextul promovării de către cadrele didactice a bunelor practici învățate.
- Desfășurarea asistențelor, interasistențelor în contextul evaluării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
- Aplicarea chestionarelor pentru elevi, părinți în contextul evaluării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.
- Analiza performanțelor elevilor obținute în rezultatul dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Menționăm că activitățile enumerate și-au demonstrat eficiența. În special, evidențiem următoarele finalități ale activităților de formare profesională continuă, ce sunt relevante nevoilor profesionale ale cadrelor didactice din instituție. Cadrele didactice:

- Elaborează proiecte didactice de lungă și de scurtă durată, corelând competențe, conținuturi, strategii și tehnologii didactice cu necesitățile fiecărui copil/elev.
- Formulează clar obiectivele și finalitățile procesului educational pentru fiecare activitate în conformitate cu prevederile curriculare.
- Selectează și eșalonează conținuturile curriculare și strategiile de învățare în funcție de cunoștințele și particularitățile individuale ale copiilor/elevilor.
- Includ perspectiva interdisciplinarității în proiectarea didactică.
- Proiectează evaluarea rezultatelor școlare în proiectarea de lungă și de scurtă durată.
- Elaborează obiectivele de evaluare, probele de evaluare respectând particularitățile elevilor, în baza curriculumului disciplinar.
- Proiectează diferite forme și strategii de evaluare reciprocă și autoevaluare.
- Previn și soluționează conflictele promovând atitudine tolerantă și acceptare de opinii diferite.
- Utilizează un limbaj de comunicare decent, respectuos și motivant.
- Monitorizează permanent activitatea subiecților educaționali, promovând comportamentul adecvat/etic.
- Creează situații de învățare care stimulează formarea și dezvoltarea competențelor.
- Aplică strategii și tehnologii didactice interactive, cooperante și socializante, asigurând conexiunile necesare.
- Formulează clar și accesibil conținuturile, sarcinile și explică modalitățile de lucru, folosind terminologia și limbajul adecvat.
- Dezvoltă abilități de comunicare a copiilor/elevilor pentru integrarea socială a acestora în diverse medii culturale.
- Aplică strategii și creează situații de motivare a copiilor/elevilor, orientate spre atingerea performanțelor.
- Diversifică metodele și instrumentele de evaluare pentru monitorizarea și evaluarea procesului de formare a abilităților și dezvoltare a competențelor.

- Asigură utilizarea individualizată și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, pornind de la particularitățile individuale și de vîrstă ale copiilor/elevilor.
- Oferă feed-back despre rezultatele școlare subiecților abilitați.
- Aplică standardele de eficiență a învățării în cadrul realizării evaluărilor în concordanță cu *Referențialul de evaluare a competențelor formate elevilor*.

Toate aceste rezultate fac dovada faptului că **strategia managerială de formare a cadrelor didactice** și-a demonstrat eficacitatea în raport cu dezvoltarea profesională a cadrelor didactice conform nevoilor profesionale.

Referințe bibliografice:

1. ANDRIȚCHI, V. *Asigurarea calității formării profesionale continue a cadrelor didactice: valori, principii, acțiuni*. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă: provocări și oportunități*. Chișinău: IȘE, 2015. Pp.174-180. ISBN 978-9975-48-100-7.
2. CALLO, T. *Conceptul dezvoltării profesionale*. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2004, nr.1, p.17-20. ISSN 1811-5470.
3. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7
4. CALLO, T. (coord.) *Sinergia conceptelor educaționale moderne. Sinteze din științele educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2000. 110 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial*, nr. 319-324, 24.10.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
6. NICULESCU, R. M. *Formarea formatorilor*. București: Editura ALL Pedagogic, 2000. ISBN 973-684-134-0.
7. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației, aprobate la 28 iunie, 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
8. *Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014 – 2020*. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr.944, din 14 noiembrie, 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>

DEPĂȘIREA ȘI PSIHOPROFILAXIA STRESULUI OCUPAȚIONAL LA CDS ÎN PROCESUL PRESTĂRII SERVICIILOR EDUCAȚIONALE

**LILIA NACAI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *This study addresses the problem of professional stress in support teachers. The activity of the support teachers is very demanding, from several perspectives: the high and varied educational needs of the students with CES, the intense emotional demand of the support teachers, the resistance of the students, parents, the society regarding the inclusive education.*

The range of requests and challenges in the professional plan of the support teachers can generate psychological problems: stress at work, emotional exhaustion that denotes the need to call for psychological services, the need to call for psychological assistance.

The experimental investigation of the level of professional stress, emotional exhaustion of the support teachers as well as the ways of preventing and overcoming the professional stress are of interest.

Keywords: *stress, professional stress, support teacher, prophylaxis and overcoming stress.*

Cadrul didactic de sprijin (CDS) este drept o resursă necesară pentru implementarea educației incluzive, prin colaborarea cu cadrele didactice de la clasă, cu copiii cu CES și părinții lor. Activitatea CDS fiind foarte solicitantă, din mai multe perspective: nevoile educaționale mari și variate ale elevilor cu CES, solicitarea emoțională intensă a CDS, rezistența elevilor, părinților, societății privind educația incluzivă.

Gama solicitărilor și provocărilor în plan profesional a CDS pot genera probleme de ordin psihologic: stres la locul de muncă, epuizare emoțională ce denotă necesitatea de a apela la servicii psihologice, necesitatea apelării la asistență psihologică.

Stresul ocupațional a devenit o parte inerentă a vieții profesionale, efectele sale resimțându-se în domenii de lucru extrem de diverse. Mai multe cercetări susțin ideea unei relații între stresul ocupațional și lipsa motivației în muncă, anxietate, absenteism, epuizare profesională, schimbări frecvente ale locului de muncă, întârzieri, nerespectarea termenelor limită, greșeli realizate din neatenție, presiune înaltă a sângelui, boli cardiace etc. (Cooper, Dewe și O'Driscoll, 2001; Johns, 1998). Prin pârghii directe (scăderea eficienței la locul de muncă) sau indirecte (de exemplu, cheltuielile pe probleme de sănătate), stresul profesional reprezintă o sursă importantă de pierderi.

Deși referirile la problematica stresului sunt foarte frecvente atât în limbajul cotidian cât și în cercetarea științifică, încă nu există o definiție universal acceptată a acestui concept. Una dintre primele abordări sistematice ale stresului definește fenomenul prin răspunsurile de natură psihologică, fiziologică și/sau comportamentală determinate de stimuli amenințători numiți agenți stresori sau factori de stres. O altă tendință în studierea stresului profesional are ca temă centrală identificarea surselor potențiale de stres. Argumentul central al acestei perspective este că anumite forțe externe acționează asupra organismului într-o manieră care îl dezechilibrează.

Cea mai recentă și completă paradigmă este cea care concepe stresul ca tranzacție (Lazarus și Folkman 1984, apud Kendall, Muenchberger și O'Neill, 2003). Spre deosebire de abordările anterioare, ea nu se rezumă doar la investigarea unui singur aspect al stresului profesional. Din perspectivă tranzacțională, stresul apare atunci când solicitările unei anumite situații sunt evaluate de către individ ca depășind resursele disponibile și amenințând starea de bine, de unde necesitatea individului de a gestiona evenimentul (Michailidis și Asimenos, 2002). Modelul se concentrează pe dinamica a două mecanisme principale: evaluarea cognitivă – atât a factorilor stresori cât și a resurselor individului de a face față acestora - și gestionarea stresului. Perspectiva tranzacțională susține că stresul nu este ceva care există în individ sau în mediul său, ci este mai degrabă un proces aflat în continuă evoluție, proces care implică interacțiunea indivizilor cu mediul lor, evaluarea acestor întâlniri, și încercarea de a face față problemelor care apar (Lazarus, 1993). Dar, deși s-au propus modele generale complexe ale stresului ocupațional, puterea lor predictivă în situații concrete, pentru anumite posturi, activități profesionale, rămâne limitată. De aceea s-au propus și modele specifice pentru diferite domenii profesionale.[3; p. 51]

O serie de cercetări vizează problematica stresului ocupațional în mediul universitar, principalele aspecte ale stresului profesional din acest mediu (Adrian Neculau,

Daniela Victoria Zaharia, Mihai Curelaru); Valentina Prițcan scoate în evidență stresul ocupațional în procesul prestării serviciilor asistențiale (vizând psihologii, asistenții sociali); investigații științifice privind managementul stresului ocupațional în mediul educațional realizate de Silvia Briceag, Tatiana Șova. Oportunitatea studiului realizat se datorează faptului că deși numărul cercetărilor privind stresul, stresul ocupațional, epuizarea emoțională, agenții inductori de stres și manifestările stresului, strategii adaptative sau de ajustare (coping) în procesul prestării serviciilor educaționale, sociale, medicale, este mare, problema se află încă departe de a fi pe deplin elucidată, în special vis-à-vis stresul ocupațional la cadrele didactice de sprijin.

Scopul cercetării: Studierea nivelului de stres ocupațional și de epuizare la CDS. Elucidarea modalităților, tehnicilor, strategiilor productive de atitudine și acțiune de depășire și prevenire a stresului ocupațional.

Lotul experimental de subiecți. În cercetarea noastră am investigat 22 de cadre didactice de sprijin, Serviciul de Asistență Psihopedagogică mun. Bălți și Serviciul de Asistență Psihopedagogică or. Fălești.

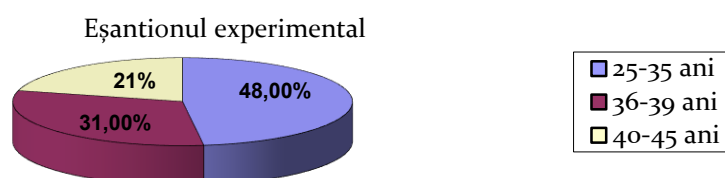


Figura 1. Repartizarea procentuală a lotului experimental de subiecți după vârstă

Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente :

1. **Chestionarul de Evaluare a Sindromului Burnout (Epuizare Profesională);** - C. Maslach (cf. G. Cociovia și colab., 1997) definește sindromul de epuizare prin trei elemente majore: 1. extenuare emoțională; 2. depersonalizare; 3. reducerea realizărilor personale.
1. **Extenuarea emoțională** – irosire a energiei emoționale și perceperea inadecvării emoțiilor proprii cu situația creată. Este dimensiunea de bază, ce se manifestă printr-un tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională.
2. **Depersonalizarea** – se referă la dereglarea relațiilor cu ceilalți. Se poate manifesta fie prin dependența de cei din jur, fie prin negativism și atitudine cinică.
3. **Reducerea realizărilor personale** – se poate manifesta fie prin tendința de autoapreciere negativă a capacităților, realizărilor, succesului profesional, fie prin limitarea propriilor posibilități, obligații față de ceilalți. În consecință, individul se percepe incompetent profesional și incapabil de a-și atinge scopurile propuse.

Scalarea itemilor s-a realizat prin atribuirea de numere de la 1 la 5, iar respondenților li s-a cerut să aprecieze măsura în care îi caracterizează conduitele listate (1 – Foarte rar; 2 – Rar; 3 – Uneori; 4 – Frecvent; 5 – Foarte frecvent), scorul final distribuindu-se între 25 și 125.

1. **Testul Care este nivelul stresului tău (inclusiv la locul de muncă) ?** - Acest test a fost preluat din lucrarea "Fără stres" a lui Julian Melgosa (editura Viata si sanatate, 2000).

Pentru a reflecta nivelul de stres, întrebările au fost grupate pe domeniile care contribuie la starea de stres : stil de viață (1-16), mediu (17-32), simptome (33-48), loc de muncă(49-64), relații (65-80), personalitate 81-96), scorul final distribuindu-se între 48 și 145

Rezultatele obținute și interpretarea lor

Chestionarul de Evaluare a Sindromului Burnout (Epuizare Profesionala) 1-am administrat cu 22 de cadre didactice de sprijin din cadrul Serviciului de Asistență Psihopedagogică mun. Bălți și Serviciul de Asistență Psihopedagogică or. Fălești. Rezultatele obținute sunt prezentate în Figura 2, 3, 4 .

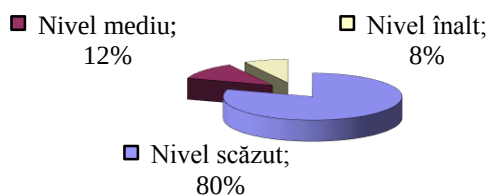


*Figura 2. Repartizarea subiecților conform nivelului **Extenuării emoționale***

Rezultatele obținute reflectă faptul că 8 % din subiecții investigați sunt cu nivel înalt de extenuare emoțională - fiind epuizați emoțional și istoviți în relațiile de servicii vizavi de îndeplinirea funcțiilor sale, au un grad jos și de limită de rezistență la stres. Se caracterizează prin senzația de hipertensionare emoțională, pustietate, cheltuirea totală a propriilor resurse emoționale. Subiecții conștientizează că nu poate să se dedice lucrului ca înainte. Apare senzația de emoții "stopate", "ascunse", apare riscul ca în cazuri complicate să se producă erupții emoționale. 12 % din respondenți - manifestând nivel mediu de extenuare emoțională se caracterizează prin tonus emoțional scăzut, indiferență sau suprasaturare emoțională. (Vezi Figura 2)

O componentă importantă reflectată în **Chestionarul de Evaluare a Sindromului Burnout (Epuizare Profesionala)** este Depersonalizarea. Subiecții investigați în baza rezultatelor obținute s-au repartizat în felul următor: marea majoritate – 92% respondenți se caracterizează prin nivel scăzut la componenta depersonalizare, ceea ce denotă că relațiile cu cei din jur sunt pozitive, favorabile. Constatăm că nivel înalt de depersonalizare nu am atestat. Nivelul mediu de depersonalizare este atestat în cazul a 8% de respondenți – ceea ce putem presupune despre tendința de a dezvolta atitudini negative, cinice, reci față de alți oameni (beneficiar, colegi, manageri). Contactele devin nepersonificate și formale. Orientările negative apărute pot inițial avea un caracter latent și se manifestă print-o iritare interioară reținută, care cu timpul iese la suprafață în formă de focare de iritare. (Fig. 3)

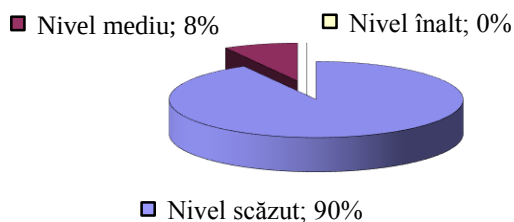


Figura 3. Repartizarea subiecților conform nivelului **Depersonalizării**

Prezintă interes pentru cercetarea noastră rezultatele obținute de respondenți la componenta Reducerea realizărilor profesionale ce se manifestă (la nivel înalt la 0% și la nivel mediu 6% din respondenți de respondenți), prin scăderea sentimentului de competență în lucru, nemulțămire de sine, sentimentul de micșorare a valorii activității personale, ignorarea responsabilităților de serviciu, limitarea propriilor posibilități, autopercepția negativă în plan profesional. 94% din subiecții investigați sunt caracterizați de un nivel scăzut de Depersonalizare, ceea ce poate fi interpretat drept faptul că volumul de munca și potențialul fizic și intelectual sunt în echilibru.

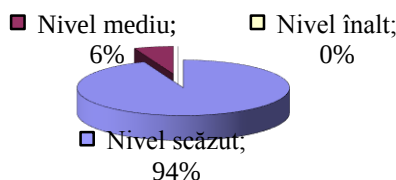


Figura 4. Repartizarea subiecților conform nivelului **Reducerea performanțelor personale**

Administrarea **Chestionarul de Evaluare a Sindromului Burnout (Epuizare Profesională)**, în scopul evaluării nivelului extenuării emoționale la CDS, ne-a permis să stabilim următorul tablou general: circa 12% din subiecții investigați (3 CDS) sunt caracterizați de extenuare emoțională, ce în mod logic condiționează și reducerea performanțelor și personale și profesionale, sunt în fazele inițiale de Epuizare Profesională sau burnout, ori încep să candideze la burnout, dar sindromul nu e încă instalat.

Testul Care este nivelul stresului tau (inclusiv la locul de muncă) ? ne-a permis să evaluăm nivelul de stres a cadrelor didactice de sprijin, în general, și nivelul de stres la locul de muncă, în particular, a respondenților. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 1

Tabelul 1. *Rezultatele obținute CDS la Testul Care este nivelul stresului tau (inclusiv la locul de muncă) ?*

	Nivelul de stres este primejdios de scăzut	Nivel scăzut de stres	Nivel normal al stresului	Nivel ridicat al stresului	Nivelul de stres primejdios de ridicat
% respondenți	0%	0%	74%	19%	7%

Nivel normal al stresului (74% din subiecții investigați) - uneori sunt tensiuni, alteori relaxare. Este necesară și o anumită tensiune pentru a atinge anumite obiective, însă stresul nu trebuie să fie permanent. Aceste alternări formează o parte din echilibrul uman.

Nivel ridicat al stresului (19% din subiecții investigați) - reflectă o zonă ce semnalează clar primejdia, este necesară o analiză minuțioasă a fiecărui domeniu al vieții, pentru a identifica dificultățile ce necesită urgent a fi soluționate. Este momentul de prevenire a depresiei, a neliniștii, de a evita complicații ale aparatului digestiv sau circulator de a adopta o atitudine pozitivă.

Nivelul de stres primejdios de ridicat (7% din subiecții investigați) - o zonă considerată primejdioasă, din care poți ieși singur, dar și solocitînd ajutorul profesional al unui psiholog și prin aplicarea tehnicile anti-stres.

Pentru confirmarea ipotezei ne-am propus să analizăm indicii cantitativi obținuți de respondenții, pentru fiecare domeniu : stil de viața, mediu, simptome, loc de munca, relații, personalitate. Rezultatele obținute sunt prezentate în în Figura 5

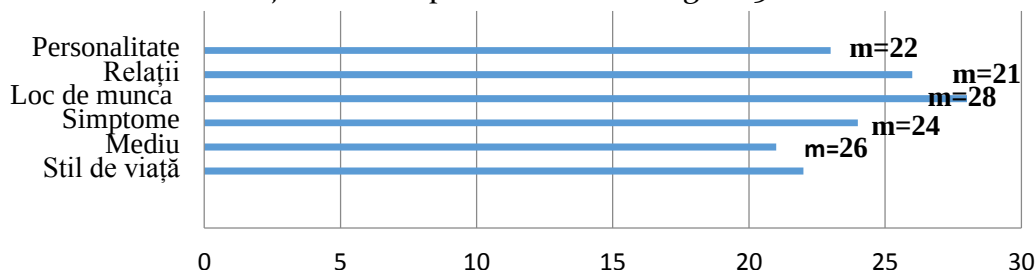


Figura 5. Indicii cantitativi (media) obținuți de respondenți la Testul Care este nivelul stresului tău (inclusiv la locul de muncă)?

Indicii cantitativi obținuți de rșpondenți reflectă domeniile care contribuie la starea de stres : stil de viața, mediu, simptome, loc de munca, relații, personalitate. Indici cantitativi mare observam pe domeniul locul de munca (m =28), stil de viață (m =26).Cel mai des, la locul de muncă, stresul apare ca urmare a unor resurse psihice insuficiente pentru a face față solicitărilor și exigențelor profesionale. în asemenea situații putem vorbi de un stres ocupațional sau despre stres în activitatea profesională.

Concluzii:

Rezultatele cercetării ne-au permis să concluzion că:

- CDS pot fi caracterizați de extenuare emoțională, avînd ca bază un șir de premize: spectru larg de roluri pe care le realizează (consilier și partener pentru cadrele didactice și părinți, iar pentru copilul, elev – susținător, profesor, tutore, consilier, mediator, manager de caz, consultant și, nu în ultimul rînd, prieten); gama largă de atribuții și responsabilități ce solicit dăruire și implicare din partea acestora.
- Menționăm, totuși, faptul că acest gen de constatări nu poate fi aplicat la un mod general, extenuarea emoțională, fiind cauzată de stresul de la locul de muncă, dar și de un șir de alți factori .
- Ceea ce am obtinut este o imaginea nivelului de extenuare emoțională a CDS, a nivelului de stres profesional, la un anumit moment dat și într-un anumit cadru specific, restrîns, suficient pentru a atrage atenția și a constitui un punct de pornire pentru investigații mai aprofundate.

Constatăm că stresul ocupațional (profesional) este trait de cadrele didactice de sprijin (CDS) în procesul prestării serviciilor educaționale. Considerăm că ei pot utiliza în calitate de soluții de reducere și profilaxie a stresului ocupațional și a epuizării emoționale recomandările lui Jörg-Peter Schröder și Reiner Blank ,(2011) pentru prevenirea stresului, după cum urmează:

1. Organizați-vă propria persoană, dar și munca dumneavoastră.
2. Nu pierdeți din vedere scopurile.

3. Fiți atenți cu email-urile; nu trebuie să deveniți o mașinărie de trimis email-uri.
4. Stabiliți-vă prioritățile.
5. Ocupați-vă de lucrurile la care sunteți expert. Încredințați altor experți îndatoririle pentru care sunteți mai puțin pregătiți.
6. Nu acceptați orice invitație.
7. Rămâneți calm chiar și atunci când în jur este agitație.
8. Stabiliți-vă așteptări clare.
9. Nu faceți nimic din obligație.
10. Învățați să spuneți NU.
11. Aveți curajul de a-i și dezamăgi uneori pe ceilalți.
12. Fiți consecvent când ați spus DA pentru ceva.
13. Respectați refuzul celorlalți.
14. Spuneți NU lucrurilor și nu persoanelor.
15. Reconsiderați-vă aspirațiile.
16. Bucurați-vă de timpul alocat pentru dumneavoastră (ore liniștite).
17. Renunțați la consumul de cafea, țigări și alcool.
18. Fiți atenți să nu deveniți dependent de muncă (bucurați-vă de serile și de weekendurile libere).
19. Dormiți în mod sistematic și din plin.
20. Faceți pauze; chiar și pauzele mici înseamnă foarte mult. [4; p.60]

Alte modalități eficiente și la îndemâna oricui pentru *prevenirea stresului*:

Gândirea pozitivă antrenând mintea să gândească pozitiv, ajută la satisfacerea uneia dintre cele mai mari cerințe ale personalității - Atitudinea Mentală Pozitivă. O persoană cu o atitudine mentală pozitivă privește partea bună în orice situație - acest lucru îl ajută să păstreze o gândire calmă și liniștită, indiferent de circumstanțe. În continuare, sunt prezentate câteva idei simple despre cum să se mențină o atitudine mentală pozitivă:

- Acceptarea vieții ca o afacere profitabilă -nu există persoane care să se bucure doar de un viitor bun, sau doar de ghinion, dacă ne gândim la toate experiențele de viață. Atât evenimentele plăcute, cât și greutățile trebuie privite imparțial.
- Deosebirea între eveniment și problem - viața este alcătuită dintr-o serie de evenimente, nu este reluare a problemelor. Evenimentele nu trebuie să fie privite ca o serie de probleme, deoarece viața trece, iar evenimentele continuă să se petreacă.
- Transformarea oricărei provocări într-o oportunitate - observarea părții pline a paharului. Orice s-ar întâmpla, așa este cel mai bine. Aparentul ghinion, ca o săgeata asupra tristeții poate ascunde mari oportunități. Astfel, în timp ce se închide o ușă, trebuie deschisă alta pentru ca forța divină să poată să intre și să umple lacuna în modul Ei misterios.
- Așteptarea întotdeauna a unor rezultate bune -filosofia se bazează pe puterea infinită care se află în subconștient. Dacă un om, —sădește semințele succesului în minte, va avea parte de succes, acest raționament fiind aplicabil și asupra eșecului

Exercițiile fizice - o viață plină de mișcare crește rezistența la stres. Exercițiile fizice au ca efect o creștere a secreției de dopamină și serotonină, ambii compuși chimici

produși de creier, au efect euforizant (senzația de bine) și antidepresiv. Cercetătorii au demonstrat că efortul fizic (treizeci de minute pe zi, de trei - patru ori pe săptămână, vreme de patru luni) are același efect ca și medicamentele antidepresive prescrise pentru eliminarea simptomelor de anxietate și depresie. Și mersul pe jos are virtuți reale, cu condiția să se meargă cel puțin 30 de minute zilnic și mersul să fie într-un ritm alert. Renunțarea la unele trasee cu mașina și folosirea mai degrabă a scărilor decât a liftului contribuie la menținerea unui nivel optim de activitate fizică.

Potrivit rezultatelor investigațiilor științifice privind managementul stresului, există 5 pași care ajută la ținerea sub **control** a stresului și la **combaterea** acestuia:

1. **Identificați dacă sunteți stresati.** Câteva semne ale stresului sunt:

- *Semne fiziologice:* creșterea tensiunii arteriale, accelerarea ritmului respirator, dureri musculare, în special ale gâtului, umerilor, genunchilor, palpitații, dereglări ale ritmului cardiac, senzație de frig, durere abdominală localizată în epigastru până la greață cu stare de vomă, durere de cap, gură uscată, transpirație, oboseală, pierdere în greutate sau creștere în greutate.
- *Semne de conduită:* consumul de alcool, de droguri sau fumat, agresiuni, schimbări în obiceiurile alimentare, schimbări în obiceiurile de dormit, nervozitate (roaderea unghiilor, scrâșnirea dinților).
- *Semne mintale:* dificultăți de concentrare, dificultăți în luarea deciziilor, pierderi de memorie, confuzie, pierderea simțului umorului, scăderea libidoului, neatenție, coșmaruri.
- *Semne emoționale:* anxietate, furie, nervozitate, nerăbdare, frustrare, îngrijorare, frică.

2. **Identificarea stresorului.** Surse de stres și clasificarea lor:

- *Mediul fizic:* lumină, zgomot, căldură, frig, condiții de vreme, trafic.
- *Social/relațional:* violență sau agresivitate cu cei din jur, conflicte, absența sociabilității.
- *Financiari:* taxe, facturi, cheltuieli neplanificate.
- *Organizaționale:* reguli, termene de predare la școală sau la locul de muncă, cultura școlară sau organizațională.
- *Evenimente ale vieții:* moartea unui membru al familiei, pierderea locului de muncă, începerea facultății, promovare la locul de muncă, câștigarea la loterie.
- *Alegeri asupra stilului de viață:* somn insuficient, consumul de cafeină, droguri sau alcool, management deficitar al timpului.
- *Psihologice:* sănătate deficitară, probleme psihice, sarcină, nedreptăți.

3. **Identificarea cauzei stresorului.** După ce a fost identificat stresorul, este necesar să se identifice cauza stresului. Acest lucru ajută la selectarea celei mai potrivite strategii de management al stresului. Reacția la stres reprezintă o piedică atunci când este perceput pericolul. Un individ percepe o situație ca fiind stresantă, atunci când el nu dispune de resurse suficiente pentru a conduce situația. De aceea, trebuie să fie analizate cererile (ceea ce aveți nevoie) și resursele (ceea ce aveți la dispoziție).

4. **Selectarea unei strategii de management al stresului și aplicarea ei.** Strategiile de management pot fi clasate în două categorii generale:

- *Strategii care se referă la simptomele stresului* sunt de obicei strategii de relaxare și acestea înlătură stresul pentru perioade scurte de timp, căci nu acționează asupra cauzei stresului. Dintre aceste strategii amintim: exerciții de respirație, relaxare musculară, masaj, meditație, băi calde, saună, preferințe muzicale, hobby-uri, petrecerea timpului cu ființele iubite (incluzând și animalele de companie);

Conform sursei de documentare Stress-Free Living (2005) sunt recomandate următoarele strategii (5 minute pe zi):

- Priviți țință răsăritul soarelui în fiecare dimineață;
- Dormiți într-un loc liniștit (în casă sau undeva în grădină) și priviți seninătatea cerului și norii purtați de vânt;
- Apreciați frumusețea unei flori;
- Vorbiți cu o persoană bolnavă pentru a-i insufla curaj;
- Fredonați melodia preferată;
- Vorbiți cu animalul dumneavoastră de companie;
- Vorbiți cu un copil mic - de asemenea îl puteți îmbrățișa;
- Zâmbiți și vorbiți cu propria persoană, stând în fața oglinzii;
- Observați liniștea totală a corpului, a minții și a spiritului;
- *Strategiile care se referă la stresor* se împart în două categorii:

a. *Abordarea rezolvării de probleme (pentru pericole reale);*

Definirea problemei - într-un mod clar și specific;

Analizarea - ce factori au legătură cu problema; care sunt părțile implicate; când a început problema.

Brainstorming pe soluțiile posibile: - scrieți cât mai multe soluții posibile, fără a vă îndepărta de la subiect.

Evaluarea fiecărei soluții și selectarea celei mai bune opțiuni - Care sunt argumentele pro și cele contra ale soluției? Există suficiente resurse pentru ca soluția să poată fi implementată? Soluția este realistă? Care va fi impactul? Soluția va conduce spre rezolvarea problemei? Va crea ea alte probleme? Care ar fi acestea?

Implementarea celei potrivite soluții - Acesta este momentul în care se dezvoltă un plan de acțiune. Cine va face acest demers? Când?

Evaluarea - Problema se va rezolva?

b. *Abordarea cognitivă asupra Managementului Stresului.* Ajută la identificarea gândirii cauzatoare de stres și înlocuirea ei cu gânduri care nu produc stres. Gândirea cauzatoare de stres poate fi modificată, înlocuind gândurile iraționale cu o serie de gânduri echilibrate.

Evaluarea. După ce au fost realizate toate demersurile pentru managementul stresului, este timpul să se evalueze și să se observe dacă stresul a fost eliminat. Pentru acest lucru, mergeți la primul pas și identificați dacă mai sunteți stresat. Se mai resimt simptome ale stresului? Dacă răspunsul este NU, atunci vă puteți fi mândru pentru că ați realizat o treabă bună. Dacă răspunsul la întrebarea —Mai sunt stresat? este DA, ar trebui

să revedeți pașii de management ai stresului. Poate că nu a fost corect identificat stresorul sau au fost selectate strategii de management neadecvate situației. [4; p.66]

La etapa actuală, cert este faptul că serviciile psihologice permit obținerea capacității de a folosi resursele interioare într-un mod optim și de a învăța noi modalități productive de atitudine și acțiune, a dezvălui posibilități reale de depășire de către CDS a stresului ocupațional.

Referințe bibliografice:

1. BRICEAG, Silvia. Stresul în mediul didactic (remedii de profilaxie, gestionare și control. Chișinău : Univ. pedagogic, 1997. 72 p
2. Managementul stresului ocupațional în mediul educațional: (suport teoretico-aplicativ pentru psihologi/cadre didactice). Coord. S. Briceag [et al.]. Bălți, 2008. 290 p
3. NECULAU, Adrian; ZAHARIA, Daniela Victoria; CURELARU, Mihai. Stres ocupațional și reprezentări sociale ale muncii în mediul universitar. În: Revista de Psihologie (a Academiei Române), 2007, nr.53 (1-2), p.49 – 68
4. OPREA, Anca Cristina. Implicațiile stresului în viața personal –control, prevenire și ameliorarea efectelor. În: Protecția socială a copilului – revista de pedagogie și asistență socială, 2012, nr. 3-4, p.59-67
5. Sănătate psihică și stil de viață. Coord. S. BRICEAG [et al.]. Academia de Șt. a Rep. Moldova. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți, Laboratorul Stres-control. Bălți, 2013. 247 p.
6. ȘOVA T., COJOCARU-BOROZAN M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice: Note de curs. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 151 p. ISBN 978-9975-4487-2-7. ȘOVA T., COJOCARU-BOROZAN M. Metodologia diminuării stresului ocupațional: Ghid pentru studenți și cadre didactice. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 143 p. ISBN 978-9975-4487-3-4
7. ȘOVA, T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 320 p. ISBN 978-9975-46-196-2
8. PRIȚCAN, Valentina. Depășirea și profilaxia stresului ocupațional în procesul prestării serviciilor asistențiale în spațiul justiției juvenile. În: Asistența socială și justiția juvenilă: modalități de integrare și cooperare: Culeg. de art. elab. în baza comunic. la conf. șt. „Asistența socială și justiția juvenilă: modalități de integrare și cooperare” din 22 apr., 2005 / Univ. de Stat din Moldova.; Centrul Rep. de Resurse pentru Asistența Socială; coord.: Maria Bulgaru. – Ch.: CEP USM, 2005. -203 p. ISBN 9975-70-544-8

VALENȚELE FORMATIVE ALE PEDAGOGIEI MONTESSORI ÎN GRUPELE INCLUZIVE

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

Annotation: *The article highlights the principles of Montessori pedagogy that places the full respect of the child's freedom of expression and manifestation in the center of education. Particular attention is paid to the observation of the child under the conditions of its free manifestation. The results of Maria Montessori's work with normal children and disabled children are analyzed, which are based on the experience of the French doctor, Itard and the teacher and doctor Edouard Seguin. A special emphasis is placed on the environment and materials of a Montessori class, where children have a great freedom of expression, a great freedom of movement, which causes them to reveal their needs and skills.*

Keywords: *self-motivation, principles, humanism, environment, teaching materials, biological product, social product.*

Scopul educației Montessori, în viziunea celei care a fundamentat-o - dr. Maria Montessori, este de a învăța copilul să gândească și să acționeze independent, responsabil. Sloganul acestei alternative se poate traduce prin —ajută-mă să pot face singur. Filosofia metodei de educație Montessori se bazează pe preocuparea de a oferi tuturor copiilor oportunitatea de a se dezvolta la potențialul lor maxim și libertatea de a găsi soluții pentru propriile lor probleme. Cheia învățării complete este considerată automotivarea, de aceea, copilul și învățarea sunt situate pe primul loc, iar predarea și programa de educație pe locul al doilea. Susținătorii educației Montessori pledează pentru conceperea unui mediu de instruire bazat pe obiecte mici, ușor de manipulat și detaliate din punct de vedere vizual. Metoda de educație este o metodă științifică, bazată pe observarea obiectivă a copilului, pe pregătirea mediului de instruire pe baza observațiilor realizate și pe conceperea programei de educație în mod creativ, funcție de nevoile copilului [1, 9].

Alternativa Montessori are la bază două principii:

- pregătirea unui mediu cât mai natural, care să ajute și la dezvoltarea copilului;
- observarea copilului care trăiește în acest mediu, astfel conturându-i-se potențialul fizic, mental, emoțional și spiritual; se optează pentru grupe combinate, unde cei mari îi ajută pe cei mici.

Finalitatea acestei alternative este cunoașterea realității, prețuirea valorilor morale, activități de înțajutorare, dragoste și adeziune față de valorile estetice ale vieții, față de știință și umanism.

Maria Montessori (1870-1952) pune în centrul educației respectarea deplină a libertății de manifestare și exprimare a copilului. Autoarea are în vedere perioada de debut a educației, cu referință specială la formarea copilului în mediul preșcolar, pentru care Montessori a proiectat, în 1907, instituția denumită „Casa dei bambini”. Ideea de respectare și de valorificare deplină a libertății celui educat, constituie premisă și condiție psihologică fundamentală pentru reușita educației la vârsta preșcolară, atât de importantă pentru individ, cât și pentru familie, pentru comunitate, pentru societate în perspectivă imediată și mai ales pe termen mediu și lung. Metodologia de cercetare, avansată de Maria Montessori, preia critic tehnicile propuse de psihologia experimentală. În „Metoda pedagogiei științifice”, Maria Montessori critică tendința pedagogiei experimentale de a reduce cunoașterea copilului „la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realității psihice infantile”. Metoda propusă de ea este cea a observării copilului în condițiile manifestării libere a acestuia într-un „mediu convenabil” care respectă integral natura specifică a personalității sale [6]. Metodologia didactică se bazează pe cunoașterea „sufletului copilului care nu se dezvoltă la întâmplare”, ci pe baza resurselor sale psihologice, a instinctelor specifice „perioadei senzitive”. În acest sens, „libertatea devine o metodă de educație”. Ea implică folosirea unui material didactic bogat (figuri, corpuri geometrice de diferite mărimi și culori) valorificat nu doar în joc, ci și în muncă de construcție care oferă satisfacții speciale. Ea consideră că deja la copii „se manifestă și instinctul muncii (munca fiind instinctul fundamental al omului)”. În plan

psihologic, „munca angajează mâna care este instrumentul de exprimare al inteligenței umane, este organul minții”[5].

Scopul educației preșcolare, realizat în prima copilărie, este de „a dezvolta acest organ al minții”. Este convingerea și concluzia pedagogică exprimată de Maria Montessori – „în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenței” într-un mediu care creează premisele și condițiile pentru manifestarea optimă a libertății de acțiune a copilului conform resurselor sale psihologice interne [8, p. 51-57].

Maria Montessori și-a creat propriul concept asupra educației copiilor normali și a celor cu deficiență studiind, observând, experimentând. A pornit prin studierea operei unui medic francez, Itard, care a fost cel dintâi ce a încercat educarea metodică a simțului auzului, reușind să redea auzul unor pacienți cu auz deficitar și tot, timp de 8 ani, a avut grijă de sălbaticul din Aveyron. A fost primul educator care a practicat observarea sistematică așa cum se făcea în spitale observarea bolnavilor, în special pentru cei care sufereau de boli ale sistemului nervos. El a dedus o serie de exerciții capabile să modifice personalitatea, vindecând defecte ce ținea individul într-o stare de inferioritate. Cel ce a aplicat, a modificat și a completat metoda lui Itard a fost Edouard Seguin, învățător și apoi medic. A lucrat cu copiii de la un ospiciu din Paris, pe care i-a adunat într-o mică școală și apoi în Statele Unite ale Americii, metoda sa de lucru numindu-se metoda fiziologică. Această metodă nu a fost atât de bine înțeleasă de educatorii vremii. Nu se credea că o nouă educație îi poate ridica pe deficienți la un nivel superior și, cu atât mai puțin, nu se credea că o metodă de educație, cu ajutorul căreia se poate ridica nivelul deficienților, ar putea ridica nivelul copiilor normali. Seguin considera că educatorii ce lucrează cu deficienți trebuie pregătiți să joace rolul de seducător. El voia ca aceștia și vocea lor să aibă farmec, să se îngrijească meticulos de înfățișarea lor, să se facă cât se poate de atrăgători. „Gesturile lor și modulațiile vocii ar trebui rafinate cu aceeași grijă cu care marii actori se pregătesc pentru scenă, pentru că ei trebuie să trezească marile sentimente ale vieții în niște suflete fără vlagă și fragede” a înțeles Maria Montessori din opera lui Seguin. Aceasta este cheia secretă care constă în acțiunea asupra spiritului și este foarte eficace în educarea deficienților. Maria Montessori a lucrat după cartea lui Seguin și a acordat o mare atenție experiențelor lui Itard, a comandat un material didactic foarte bogat care era un mijloc miraculos, foarte eficient în mâna celui ce știa să se folosească de el, dar care nu atrăgea atenția deficienților. La aceștia nu materialul atrăgea în mod deosebit atenția, ci vocea educatorului, aceasta îi trezea și-i făcea să manipuleze materialul didactic și să se educe. Făcând o paralelă între educația copiilor cu dezvoltare tipică și a copiilor deficienți, Montessori a observat: punându-i în fața aceluiași material, prima diferență dintre cei doi constă în faptul că deficientul nu arată interes spontan pentru materialul respectiv, trebuie să i se atragă atenția continuu și insistent, invitându-l să observe, să compare, să acționeze [2, 3,7,10].

O altă deosebire între cele două tipuri de copii este „distincția” pe care copilul normal o face între lucruri esențiale și mijloacele secundare, care le scot în evidență pe primele (ex: în educația simțurilor) și în asocierea unui cuvânt cu un obiect, deficientul are nevoie să observe mai mult obiectul pentru a face legătura între înfățișare și denumirea

obiectului. Pentru copilul deficient obiectul în sine nu este un stimul suficient pentru a-i provoca activitatea. Maria Montessori a lucrat doi ani cu copii deficienți și rezultatele muncii sale s-au văzut. Supunând la aceleași probe copii deficienți și copii normali, unii copii deficienți au obținut rezultate mai bune decât cei normali. Atunci s-a gândit să aplice metoda sa și în lucrul cu copiii normali și acest fapt a început să se aplice în „Casele dei bambini”. Prima școală a fost înființată în zonă periferică a Romei, zonă defavorizată, cu familii nevoiașe, într-un cartier muncitoresc [4].

Modelul pedagogic Montessori pune copilul în centru. Copiii învață într-un mediu noncompetitiv, care-i susține în permanență, concentrându-se pe individualitatea copilului și pe nevoile lui specifice. Copiii sunt încurajați să muncească independent, în ritmul lor, educatorul putând să lucreze cu fiecare în parte sau în grupuri mai mici. Grupa Montessori e formată din copii cu vârste cuprinse între 0-3 ani, 3 - 6 ani, 6 - 9 ani și 9 - 12 ani; metoda a fost extinsă de la naștere până la vârsta adultă. Pot fi duși copii la grădinițele Montessori de la 6 luni în Italia. Copiii învață astfel atât de la educatori, dar și independent sau unii de la alții. Acest sistem atribuie copiilor anumite responsabilități și îi ajută să își dezvolte stilul personal de acumulare a cunoștințelor, timp în care educatorii acționează ca un ghid care le încurajează și le facilitează acțiunile [12].

Un principiu esențial al educației Montessori este că educatorul trebuie să fie în permanență atent la ce face copilul și nu invers. Educatorul este, desigur, o parte foarte importantă a acestui proces. El trebuie să creeze mediul deosebit și ordonat, în care copilul să poată să învețe. Educatorul nu se amestecă niciodată când copilul este concentrat. Copilul nu este corectat când greșește, se consideră că încă nu a ajuns să stăpânească suficient conceptul respectiv. Educatorul nu pedepsește, dar nici nu oferă recompense. Singura recompensă este mulțumirea de sine [5]. Evaluarea se face prin portofolii, observare directă de către profesor și prin fișe de progres. Esențială pentru ea a fost afirmația lui Wundt: „Toate metodele psihologiei experimentale pot fi reduse la o singură metodă: la observarea organizată cu precizie”. A început cu studiul dezvoltării copiilor, creșterea morfologică, studiind, măsurând și înregistrând anual în fișa de dezvoltare a fiecărui copil. Domenii pentru care a explicat aplicarea metodei: natura, educația simțurilor, educația mișcărilor, aritmetică, geometrie, desen, muzică, gramatică, lectură.

Mediul și materialele dintr-o clasă Montessori. În mod normal, prin această metodă, copiii au o mare libertate de exprimare, o mare libertate de mișcare, ceea ce-i determină să-și dezvăluie nevoile și aptitudinile. Ambianța îi ajută în acest sens, le impulsionează activitatea spontană și-i determină să caute, să observe, să încerce. Mediul facilitează toate acestea. O sală de clasă cuprinde mobilier școlar pe mărimea copilului: măsuțe de diferite forme, foarte ușoare pe care copiii, chiar și cei mai mici, să le poată transporta; scaune elegante, adaptate la proporțiile corpului copilului mic; fotolii de lemn cu brațe largi și mici fotolii de nuiele; dulapurile sunt foarte simple, joase, ușoare, unele fără uși, iar altele închise cu uși, fiecare cu altă cheie, cu broaște la înălțimea copiilor, încât ei să le poată descuia și încuia, să poată așeza obiecte pe rafturi. Împrejurul sălii de clasă, pe pereți, la un nivel accesibil copiilor, se pun table negre de scris și mici tablouri ce reprezintă scene din familie plăcute, animale, flori, etc. Mobilierul mai cuprinde măsuțe pătrate pentru o singură

persoană și altele de diferite forme și mărimi, care se acoperă cu șervete de pânză și se împodobesc cu vase pentru flori verzi; un lavoar foarte scund, accesibil și copiilor de trei sau patru ani, cu margini laterale, pe care să se pună săpun, periute și prosoape. În școlile Montessori există și un tablou emblemă: „Madona cu scaunul” al lui Rafael, pe care copiii poate nu-l înțeleg, dar îl rețin ca simbol al culturii italiene [12].

Materialele utilizate au fost alese după experimente psihologice minuțioase, făcându-se o selecție a materialului utilizat de Itard și Seguin în încercările lor de a educa copiii deficienți. El constă atât în obiecte utilizate ca probe în psihologia experimentală, cât și dintr-o serie de materiale stabilite de autoare în primele sale activități experimentale. Criteriile de alegere lor au fost: modul în care au fost utilizate acestea de către copii, frecvența folosirii, reacții provocate acestora, dezvoltarea pe care au adus-o copiilor; apoi criterii legate de formă, culoare, dimensiuni, sunet, asperități, greutate, temperatură. Exemple de materiale: grup de corpuri geometrice de aceeași formă și aceeași culoare, dar cu dimensiuni gradate; corpuri geometrice cu forme diferite și culori diferite; obiecte cu greutăți diferite, dar de aceeași mărime; ansamblu de tăblițe de lemn de diferite nuanțe gradate; colecție de clopote care produc sunete muzicale, etc. Fiecare grup de material reprezintă aceeași calitate, însă în grade diferite, gradația variind, pe cât posibil, matematic, având deci la extreme un „maximum” și un „minimum”, care, așezate unele lângă altele constituie contrastul cel mai vizibil în cadrul seriei. Acesta, fiind evident, îl face pe copil să constate calitățile materialului, să fie atras de el, să rețină cu ușurință, să repete exercițiul cu plăcere [11].

Maria Montessori a urmat un drum al ei, deosebit de acela al altor cercetători de pe vremea sa. Ea a combătut în mod stăruitor pe acei pedagogi și psihologi care decretau că diferențele de capacitate mintală constatate prin teste ar fi native și fatale, imposibil de schimbat prin educație și instrucție. Maria Montessori a dovedit prin cercetări experimentale că măsurarea inteligenței, a aptitudinilor și a cunoștințelor copiilor prin teste nu relevă întotdeauna nivelurile de capacitate nativă, ci nivelurile de educație și instrucție, de exercitare a capacităților native ale copiilor. Ea a dovedit că omul în devenire pe care copilul îl construiește în sine nu este numai un simplu produs biologic, ci, mai ales, un produs social al mediului uman, al relațiilor sociale, al condițiilor materiale și culturale în care se dezvoltă și care pot favoriza sau frâna sau care pot devia dezvoltarea naturală, sănătoasă, normală și deplină a potențialităților imense care zac în fiecare copil.

Concluzii

Maria Montessori a elaborat o teorie pedagogică bazată pe respectul pentru copil, pentru nevoile sale. Educația echivalează cu a învăța copilul să gândească și să acționeze independent, într-o manieră responsabilă. De aceea educatorul este mai degrabă un creator al situațiilor de învățare, decât o persoană care predă în mod direct anumite cunoștințe. Pedagogia Montessori accentuează importanța prezentării de materiale educative potrivite în timpul fiecărei perioade. Metoda este aplicată în grădinițe și școli din lumea întreagă, iar producătorii de jucării au diversificat ideile inițiale, fiind liberi să își recomande jucăriile ca fiind „Montessorii”.

Această teorie s-a răspândit cu mare rezeziune în întreaga lume, câștigând numeroși adepți și contribuind la crearea unui adevărat curent: montessorianismul. Aceasta a atras atenția contemporanilor asupra copilului, asupra drepturilor sale și a necesității de a i se crea condiții de dezvoltare pe măsura vârstei lui. Astfel, copiii își dezvoltă o atitudine pozitivă față de școală și de învățare și un comportament social plăcut și calm.

În urma Metodei Montessori, copiii pot atinge performanțe educaționale mult peste nivelul mediu formate cu ajutorul jocului și într-un mod distractiv. Ei vor fi capabili să primească cu plăcere și cu interes sarcinile școlare chiar și să-și asume alte sarcini. S-a dovedit faptul că se formează caracterul, formarea acestuia fiind la fel de importantă ca și formarea academică. Se dezvoltă o curiozitate statornică și concentrare, inițiativă și perseverență, încredere în sine, simțul ordinii, abilitatea de a lua decizii, simțul responsabilității, deprinderi de autocontrol și autodisciplină.

Pedagogia Montessori are succes în întreaga lume, există aproximativ 8.000 de astfel de școli pe toate continentele. Modelul pedagogic Montessori pune copilul și nu profesorul în centrul activității din colectiv. Copiii Montessori învață într-un mediu liber, neînfuzat artificial cu spirit de competiție socială care să îi traumatizeze de mici. Într-adevăr, prin aplicarea acestei metode este respectată personalitatea și independența copilului, sunt respectate legile naturale de dezvoltare a spiritului uman. Pedagogia Montessori asigură dezvoltarea completă a copilului: intelectuală, fizică, emoțională și spirituală, și creează cetățeni responsabili și implicați.

Refrințe bibliografice:

1. ALBU, G., *Introducere într-o pedagogie a libertatii*, Iasi, Polirom, 1998
2. ALBULESCU, Ion, *Doctrina pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009
3. CATALANO, H., (coordonator), *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, 2011
4. MONTESSORI, M., *Descoperirea copilului*. trad. București: EDP, 1977, 316 p.
5. MONTESSORI, M., *Mintea absorbantă* –traducerea de Marcel Căpraru, Editura Apa, Drobeta Turnu Severin, 2006
6. MOISESCU, N., *Școala veche și școala nouă*. București: Cultura Românească S.A.R., 1938, 128 p.
7. POPOVICI, Șt., *Pedagogia alternativă*, Editura Polirom, Iași, 2001
8. SKINNER, F., *Revoluția științifică a învățământului*. trad. București: EDP, 1971. 224 p.
9. [file:///D:/Materiale%20teze%202020/Psihopedagogia Invatamantului Prescolar Definitivat.pdf](file:///D:/Materiale%20teze%202020/Psihopedagogia%20Invatamantului%20Prescolar%20Definitivat.pdf)
10. [*http://www.montessorihaus.ro/schule/pedagogia-montessori-mario-montessori.htm](http://www.montessorihaus.ro/schule/pedagogia-montessori-mario-montessori.htm)
11. [*http://www.montessori.org.ro/documents/CeEsteEducatiaMontessori.pdf](http://www.montessori.org.ro/documents/CeEsteEducatiaMontessori.pdf)
12. [*http://www.gradinitamontessori.ro/resources/284_Ghidul_Montessori_Parinti_MKB_2011.pdf](http://www.gradinitamontessori.ro/resources/284_Ghidul_Montessori_Parinti_MKB_2011.pdf)

OPINIILE CADRELOR DIDACTICE DESPRE DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ ÎN CADRUL CURSURILOR DE FORMARE CONTINUĂ

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

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

Annotation: *The article identifies various approaches to the concept of lifelong learning, the role of ongoing education of teachers for professional and personal development in the vision of several scholars both from us in the country and abroad. The study carried out on a sample of 75 teachers refers to their assessments on the quality and usefulness of the course Inclusive education, the quality of teaching the course, the relationship between the teacher-audience, the development of skills / competences in the field of inclusive education, as well as the teaching materials / technologies used in the framework. Inclusive Education course. The article also includes opinions, proposals and recommendations for further training in the field of Inclusive Education at university level.*

Keywords: *lifelong learning, inclusive education, professional skills, quality and utility, teacher-student relationship, teaching technologies, etc.*

Conceptul de formare continuă definește direcțiile educaționale esențiale pentru activitatea de perfecționare a cadrelor didactice, conturate la nivelul sistemelor de învățământ, prin consolidarea reformelor deja întreprinse și reevaluarea priorităților într-o societate bazată pe tehnologii avansate. Formarea continuă răspunde la aceste evoluții și la problemele lor, integrabile în contextul mai larg al educației permanente. Formarea continuă a cadrelor didactice este ulterioară formării inițiale și asigură cadrelor didactice fie dezvoltarea competențelor profesionale deja dobândite, fie dobândirea de noi competențe [4, p.18].

Formarea continuă a cadrelor didactice reprezintă o perspectivă de devenire profesională a cadrului didactic în plan cognitiv, afectiv și psihosocial, constituind un prilej de dezvoltare personală care să-i permită să creeze noi cunoștințe și să adapteze cunoștințele acumulate la contexte aflate într-o continuă schimbare. În cadrul formării continue, persoanele formate constituie nu doar un obiect al formării, ci constituie elemente active ale formării deschise unui parteneriat cu formatorii [2, p.33].

Activitățile de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova sunt asigurate de un cadru legislativ național: Codul Educației al Republica Moldova [1, a. 126],

Regulamentul cu privire la activitatea Consiliului Național de Formare Profesională Continuă [5] și de un șir de acte normative care stabilesc modul de realizare și funcționare a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice, în scopul formării unei societăți capabile să se adapteze la dinamica schimbărilor din lumea contemporană. Cercetătorul M. Gonciar menționează că „dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și ale managerilor școlari trebuie privită ca un sistem de calități individuale ale fiecărui cadru didactic și manager, care asigură succesul activității profesionale în cadrul clasei de elevi și în conducerea școlii. Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice

este legată de dezvoltarea individuală a fiecărui elev, iar dezvoltarea competențelor conducătorilor școlari – de performanța instituției” [6, p. 106].

În opinia cercetătorilor Vl. Guțu și A. Cara [3], sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general necesită elaborarea standardelor de formare continuă, care este motivată de schimbările din sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova: „trecerea de la un sistem reglat de ofertă (instituțiile oferă un anumit tip de formare continuă, iar profesorii, în lipsă de alternativă, urmează ceea ce li se oferă) la un sistem reglat de cererile, interesele și necesitățile reale ale cadrelor didactice; deschiderea sistemului către ofertanți multipli de formare și, în consecință, către oferte multiple de formare; încurajarea concurenței libere, dar și a parteneriatului între ofertanți diverși de formare, fapt care va duce la ameliorarea calității generale a ofertei; încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și construi propriul traseu de formare continuă” [3, p.30].

Cadrele didactice de la clasă/grupă au un rol fundamental în procesul incluziunii, ele fiind responsabile pentru educarea tuturor copiilor. Atitudinile cadrelor didactice față de educația incluzivă depind de experiența acestora cu copiii cu dizabilități, formarea inițială, formarea continuă, existența unor forme de sprijin la clasă, mărimea clasei/grupeii de copii și responsabilitățile pe care le au la clasă/grupă. Tendințele generale ale formării continue a cadrelor didactice preuniversitare pun în evidență câteva fenomene importante: contextul formării continue, formarea competențelor profesionale, profesionalismul ca factor al dezvoltării profesionale, dezvoltarea profesională ca semn al eficienței și calității activității educaționale și formarea competenței de formare continuă ca element de autoreglare a eficienței profesionale.

Interviu individual a fost organizat cu educatori și învățători care au urmat cursul Educație incluzivă. Informațiile solicitate au vizat, în general, aprecieri ale acestora asupra calității și utilității cursului educație incluzivă, calitatea predării cursului, relația cadrul didactic-audienți, dezvoltarea abilităților / competențelor, materialele didactice / tehnologiile didactice utilizate în cadrul cursului Educație incluzivă

În cercetarea realizată am urmărit scopul estimării situației privind implementarea cursului Educație Incluzivă în formarea continuă a cadrelor didactice la nivel universitar și elaborarea unor concluzii privind îmbunătățirea și eficientizarea procesului de formare continua în domeniul educației incluzive.

De la respondenți au fost colectate 75 chestionare.

În continuare vom prezenta analiza rezultatelor obținute pe diverse dimensiuni conform chestionarului completat.

Tabelul 1. A. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă

A. CALITATEA ȘI UTILITATEA CURSULUI EDUCAȚIE INCLUZIVĂ (EI)					
	În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc

1.Cursul Educație incluzivă (EI), este consistent, structurat logic, clar și motivant	47 (62,66%)	26 (34,67%)	2 (2,67%)		
2.Cursul EI conține un set de obiective și finalități de studiu clar definite, orientate spre formarea de competențe profesionale în domeniu	43 (57,33%)	30 (40,00%)	2 (2,67%)	-	
3.Repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual este optimală	32 (42,67%)	25 (33,33%)	13 (17,33%)	5 (6,67%)	
4.Cursul se bazează pe o bibliografie consistentă și actualizată	42 (56,00%)	27 (36,00%)	6 (8,00%)	-	
5.Cursul conține informații suficiente și utile pentru activitatea cu copiii cu cerințe educaționale speciale	54 (72,00%)	14 (18,67%)	7 (9,33%)	-	
6.După studierea cursului EI interesul meu pentru domeniu a crescut	45 (60,00%)	25 (33,33%)	5 (6,67%)	-	
7.Cursul EI este un curs academic necesar	53 (70,67%)	20 (26,66%)	2 (2,67%)		

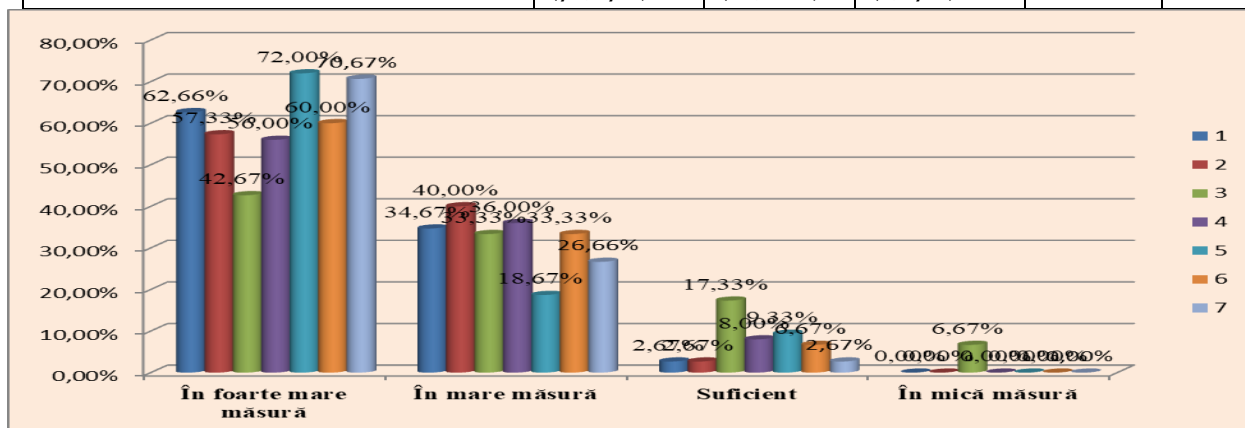


Figura 1. Calitatea și utilitatea cursului educație incluzivă

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

Tabelul 1.1. Repartizarea orelor pentru teorie, seminare/laborator și lucrul individual

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

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

Tabelul 2. B. Calitatea predării cursului

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

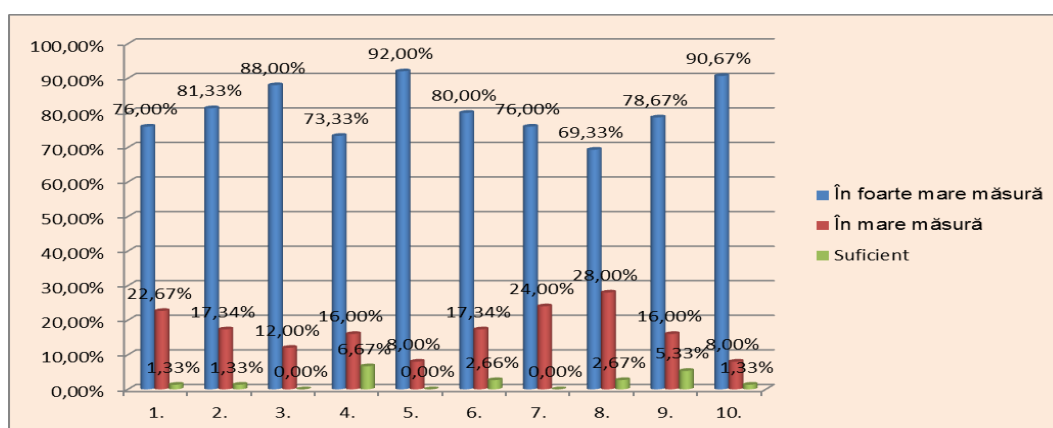


Figura 2. Calitatea predării cursului

Reflecții: Cel mai înalt a fost apreciat indicatorul 5 - Cadrul didactic predă cu pasiune și interes care a cumulat 92% din numărul total de respondenți, apoi urmează indicatorul 10 - Cadrul didactic este punctual la ore și pe al treilea loc este indicatorul 3 - Explicațiile cadrului didactic la prelegeri/seminare sunt clare. Toți acești itemi au fost

apreciați cu calificativul - în foarte mare măsură. La indicatorul 4 - în predare cadrul didactic insistă pe aspectele dificile ale cursului (reformulează explicațiile, folosește exemple concrete etc.) 5 respondenți au bifat ca suficient. În baza răspunsurilor oferite de respondenți putem conchide că calitatea predării cursului este la un nivel înalt, deoarece în foarte mare măsură au apreciat de la 69% până la 92 %.

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

Tabelul 3. C. Relația cadru didactic-audient la cursul EI

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

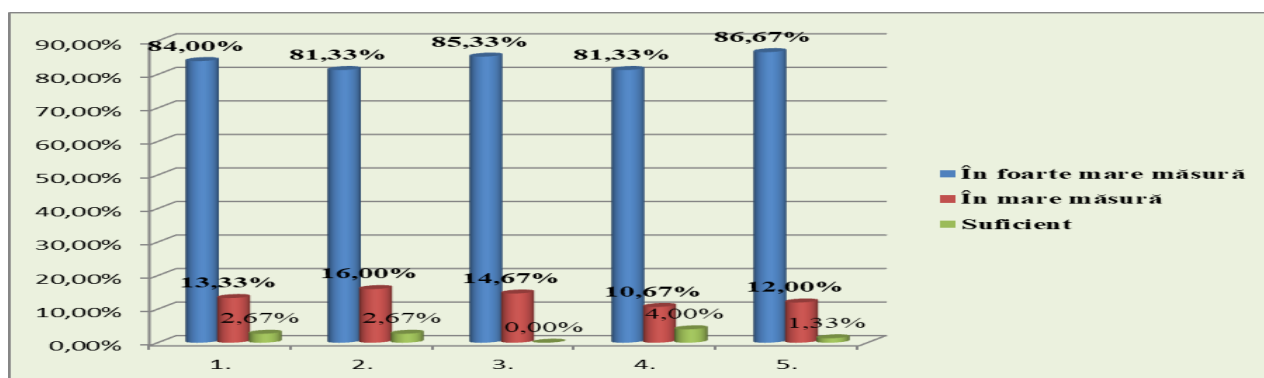


Figura 3. Relația cadru didactic-audient la cursul EI

Reflecții: În baza celor reflectate în tabelă și figură vom menționa următoarele:

Relația cadru didactic-audient la cursul EI este apreciată **În foarte mare măsură** de la 86,67% din numărul total de respondenți până la 81,33%. Aceste date ne vorbesc despre o relație bazată pe încredere, stimă și respect reciproc.

Rezultatele cantitative la **dimensiunea D. Dezvoltarea abilităților/competențelor** sunt reflectate în tabelul 4.

Tabelul 4. D. Dezvoltarea abilităților/competențelor

1.		În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient	În mică măsură	Deloc
2.	Cursul EI mi-a oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniu EI	44 (58,67%)	25 (33,33%)	6 (8,00%)	-	
3.	La finalizarea cursului EI sunt capabil:	-	-	-	-	
4.	Să cunosc, să înțeleg și să explic principalele documente de politici și acte legislative, teorii, concepții în domeniul EI;	24 (32,00%)	40 (53,33%)	11 (14,67%)	-	
5.	Să studiez experiența internațională și modelele naționale de dezvoltare a practicilor incluzive în învățământul general și să selectez bune practici aplicabile în activitatea curentă	27 (36,00%)	33 (44,00%)	14 (18,67%)	1 (1,33%)	
6.	Să realizez evaluarea nivelului de dezvoltare a copilului	39 (52,00%)	30 (40,00%)	5 (6,67%)	1 (1,33%)	
7.	Să identific particularitățile de dezvoltare a copilului cu CES	45 (60,00%)	22 (29,33%)	8 (10,67%)	-	
8.	Să aplic principiile abordării individualizate în toate activitățile ce vizează procesul educațional	39 (53,42%)	27 (36,99%)	6 (8,22%)	1 (1,37%)	
9.	Să adaptez procesul educațional la necesitățile copiilor cu CES	40 (54,05%)	29 (39,19%)	5 (6,76%)	-	
10.	Să elaborez și să realizez PEI, adaptări curriculare pentru copii cu CES, integrați în învățământul general	32 (43,24%)	31 (41,89%)	8 (10,81%)	3 (4,06%)	
11.	Să valorizez copilul cu CES prin evidențierea potențialului acestuia	40 (53,33%)	28 (37,34%)	6 (8,00%)	1 (1,33%)	
12.	Să cunosc principiile de dezvoltare a parteneriatului socio-educational și ale managementului EI	40 (53,33%)	22 (29,34%)	10 (13,33%)	3 (4,00 %)	
13.	Să posed și să formez și altora atitudini și percepții corecte privind EI	45 (60,00%)	24 (32,00%)	6 (8,00%)	-	-
14.	Să colaborez cu colegii, cadre didactice, non-didactice și familiile copiilor în procesul implementării EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)	-	
15.	Să devin promotor al EI în școală și în societate	40 (53,33%)	26 (34,67%)	6 (8,00%)	3 (4,00%)	
16.	Să îmi actualizez/completez continuu cunoștințele în domeniul EI	49 (66,22%)	20 (27,03%)	5 (6,75%)	-	
17.	Să-mi dezvolt continuu competențele necesare pentru realizarea/ promovarea EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)	-	

Notă: La Itemul D au completat 73 de respondenți;

La Itemul F, G, M - au completat 74 de respondenți;

Reflecții: Analizând rezultatele obținute și reflectate în tabela 4. vom menționa următoarele:

Itemul 1. Tabelul 4.1. Cursul EI mi-a oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniu EI răspunsurile respondenților s-au repartizat astfel:

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

Deci, vedem că mai mult de jumătate din respondenți au apreciat cu calificativul **În foarte mare măsură**, cam a treia parte din respondenți au apreciat - **În mare măsură** și numai 8% din numărul total de respondenți au apreciat ca suficient. Astfel, am putea menționa temele incluse în cursul EI au oferit cunoștințe suficiente pentru a deveni un specialist informat/pregătit în domeniu EI;

Itemul 2 – Tabelul 4.2. La finalizarea cursului EI sunt capabil: include 15 indicatori. Vom analiza indicatorii la care ponderea în procente au obținut calificativul - În mare măsură.

	În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient
1.Să colaborez cu colegii, cadre didactice, non-didactice și familiile copiilor în procesul implementării EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)
2.Să-mi dezvolt continuu competențele necesare pentru realizarea/ promovarea EI	51 (68,00%)	20 (26,67%)	4 (5,33%)
3.Să îmi actualizez/completez continuu cunoștințele în domeniul EI	49 (66,22%)	20 (27,03%)	5 (6,75%)
4.Să posed și să formez și altora atitudini și percepții corecte privind EI	40 (60,00%)	40 (32,00%)	40 (8,00%)
5.Să identific particularitățile de dezvoltare a copilului cu CES	45 (60,00%)	22 (29,33%)	8 (10,67%)

Deci, vedem că acești indicatori cu calificativul în foarte mare măsură au cumulat de la 68% până la 60%.

În cele ce urmează vom analiza indicatorii cu calificativul **în foarte mare măsură** care au cumulat de la 32% până la 43,24%..

Tabelul 4.3. La finalizarea cursului EI sunt capabil: în foarte mare măsură

	În foarte mare măsură	În mare măsură	Suficient
1.Să cunosc, să înțeleg și să explic principalele documente de politici și acte legislative, teorii, concepții în domeniul EI;	24 (32,00%)	40 (53,33%)	11 (14,67%)
2.Să studiez experiența internațională și modelele naționale de dezvoltare a practicilor incluzive în învățământul general	27 (36,00%)	33 (44,00%)	14 (18,67%) + 1,33% - în mică măsură

și să selectez bune practici aplicabile în activitatea curentă			
3.Să elaborez și să realizez PEI, adaptări curriculare pentru copii cu CES, integrați în învățământul general	32 (43,24%)	31 (41,89%)	8 (10,81%) +(4,06%) în mică măsură

Deci, vedem că acești indicatori cu calificativul în foarte mare măsură au cumulat de la 32% până la 43,24%. Pe viitor în predarea cursului EI să se atragă mai mare atenție la acești indicatori.

Rezultatele cantitative la indicatorul Materialele didactice/tehnologiile didactice utilizate în cadrul cursului Educație incluzivă și nivelul de utilitate a fiecărei componente pentru formarea competențelor sunt reflectate în tabelul 5.

Tabelul 5. Materialele didactice/tehnologiile didactice utilizate în cadrul cursului Educație incluzivă și nivelul de utilitate a fiecărei componente pentru formarea competențelor.

		Nr. răspunsuri	În mare măsură	Parțial	În măsură mică	Deloc
1.	Suporturi de curs	75	71 (94,67%)	4 (5,33%)	-	
2.	Ghiduri metodologice	75	60 (80,00%)	15 (20,00%)	-	
3.	Prezentări PowerPoint	75	66 (88,00%)	9 (12,00%)	-	
4.	Fișe	70	49 (70,00%)	21 (30,00%)	-	
5.	Filme tematice	71	49 (69,01%)	20 (28,17%)	1 (1,41%)	1(1,41%)
6.	Studii de caz	73	64 (87,67%)	9 (12,33%)	-	-
7.	Dezbateri	75	67 (89,33%)	7 (9,34%)	1 (1,33%)	
8.	Asalt de idei	74	62 (83,78%)	10 (13,51%)	2 (2,71%)	
9.	Simularea	73	53 (72,60%)	18 (24,66%)	2 (2,74%)	
10.	Jocul de rol	73	45 (61,64%)	25 (34,25%)	3 (4,11%)	
11.	Lucrul în echipă	75	63 (84,00%)	12 (16,00%)	-	-

Reflecții: Nivelul de utilitate a materialelor didactice/tehnologiilor didactice utilizate în cadrul cursului Educație incluzivă pentru formarea competențelor a fost apreciat astfel:.

În mare măsură:

- Cea mai mare pondere în procente o are **Suporturi de curs** care a cumulat 71 de studenți ceea ce constituie - 94,67%;
- Dezbateri – 67 studenți (89,33%)
- Prezentări PowerPoint - 66 studenți (88,00%);
- Studii de caz - 64 studenți (87,67%);
- Lucrul în echipă – 63 studenți (84,00%)
- Fișele, Filme tematice, Simularea și jocul de rol au cumulat de la 61,64% până la 72,60%)

Rezultatele cantitative la indicatorul Opiniile respondenților înainte și după finalizarea cursului sunt reflectate în tabelul 6, 6.1. și Figura 4

Tabelul 6. Opiniile respondenților înainte de finalizarea cursului

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

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

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

Tabelul 6.1. Opiniile respondenților după finalizarea cursului

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

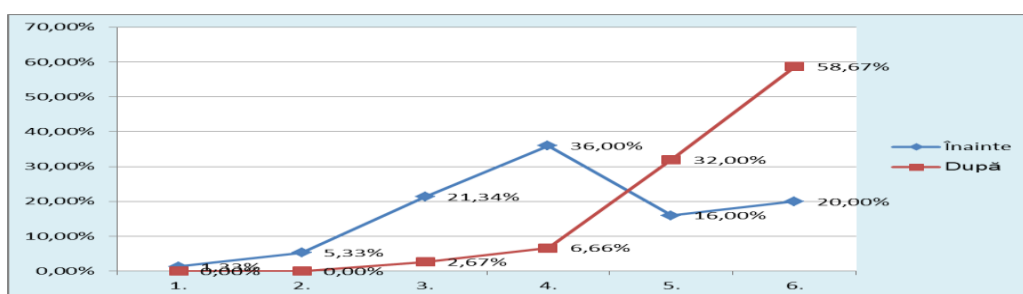


Figura 4. Opiniile respondenților înainte și după finalizarea cursului

Reflecții: înainte de realizarea cursului EI în jurul la 28% din numărul total al respondenților nu erau de acord cu ideea incluziunii elevilor/copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul general, după finalizarea cursului EI acest procent s-a micșorat până la 2,67%. Până la realizarea cursului erau de acord în general 16,00%, după finalizarea cursului numărul respondenților s-a dublat – 32%. Dacă până la realizarea cursului erau total de acord – 20% de respondenți, după realizarea cursului de EI s-a ajuns până la 58,67% total de acord. Aceste rezultate ne orientează spre concluzia că mai mult de jumătate din respondenți și-au schimbat percepția și viziunile asupra procesului de incluziune educațională după realizarea/finalizarea cursului de Educație incluzivă.

Opinii și sugestii pentru perfecționarea conținuturilor cursului EI pentru formarea continua a cadrelor didactice:

- În sistemul universitar se atestă, per total, o atitudine pozitivă a cadrelor didactice vis-a-vis de implementarea cursului Educație incluzivă în formarea continuă în domeniul educației incluzive la nivel universitar.
- Cursanții apreciază pozitiv calitatea conținuturilor cursului Educația incluzivă, calitatea predării cursului și cadrul relațional în procesul predării acestuia.

- În opinia cadrelor didactice cursul Educație incluzivă conține informații necesare și utile pentru activitatea cu copiii cu cerințe educaționale speciale.
- Diversificarea strategiilor didactice utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare a cursului Educație incluzivă.
- Fortificarea componentei practice în procesul de predare-învățare a cursului Educație incluzivă.
- Stimularea participării cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar în realizarea cercetărilor în domeniul educației incluzive
- Dezvoltarea parteneriatelor universității cu instituții de învățământ preuniversitar cu practici incluzive cu desemnarea acestora în calitate de baze pentru diseminarea practicilor pozitive în rândurile cursanților.

Referințe bibliografice:

1. Codul Educației al Republica Moldova. Articolul 126. Chișinău: cod nr. 152 din 17.07.2014. 13
2. CUCOȘ, C., *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, ediția a III-a, 2014. 536 p. 24
3. GUȚU, VI., CARA, A., *Cadru de referință în elaborarea standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general din RM*. În: <http://studiamsu.eu/wpcontent/uploads/o6-p-30-33.pdf>, 2007. (vizitat 24.06.2019). 195
4. HADÂRCĂ, M. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: IȘE, 2011. 181 p. 53
5. Hotărârea nr. 270 din 13.04.2007 cu privire la aprobarea Concepției sistemului informațional educațional. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 13.04.2007. nr 051. 54
6. ȚAP, E., *Formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și dezvoltarea sistemului informațional de formare continuă*. În: Materialele Conferinței de totalizare a muncii științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2011. Vol.I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011. pp. 275-280. [115, p. 106].

PROBLEME ALE PREGĂTIRII PRACTICE ÎN CAZUL PROFESORILOR DEBUTANȚI DE LIMBA ROMÂNĂ

**BEATRICE MARIA STANDAVID, profesor doctor,
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Tîrgu Mureș, România**

Annotation: *The pedagogical practice is a component of the training programs for future teachers. A serious deficiency of training of Romanian language and literature teachers is the lack of pedagogical practice in the classes trying to include children with special educational requirements*

Keywords: *pedagogical practice, training programs, teachers.*

Preliminarii

Calitatea de formator, mi-a prilejuit ocazia efectuării unui studiu asupra tinerelor cadre didactice care predau limba română, pentru a identifica dacă pregătirea practică și pedagogică din cadrul facultății este suficientă și este corect structurată, pentru a asigura rezultatul dorit la catedră. Studiul a avut în vedere și practica efectuată la clasele în care sunt integrați copii cu CES, sau cea efectuată la școlile speciale – dacă este cazul.

Importantă mi s-a părut relația care se stabilește între comportamentul și competențele cadrului didactic pe de o parte și succesul obținut la clasă precum și capacitatea dascălilor de a crea un climat favorabil însușirii de noi cunoștințe, pe de altă parte.

I. Succesul școlar – accepțiuni

Definirea reușitei în predare și implicit a succesului școlar a cunoscut de-a lungul timpului o multitudine de accepțiuni.

Succesul este definit de NODEX ca fiind „Rezultat favorabil, obținut ca urmare a depunerii unui efort fizic sau intelectual; reușită; izbândă”. [8] Din această perspectivă este foarte pertinentă observația că: „Profesorii de succes sunt cei care au încredere în elevii lor, îi cunosc și îi prețuiesc pe toți, dar mai mult decât atât, le oferă o viziune” [6]

O altă accepțiune a termenului e formulată de Marin Stoica [3, p.154] El e de părere că succesul școlar se referă la capacitatea cadrului didactic de a forma la elevi structuri cognitive, operaționale, psiho-motrice, afectiv-motivaționale și socio-morale, având în vedere exigențele programelor școlare.

În foarte puține lucrări se vorbește despre succesul școlar al copiilor cu CES. Suntem de părere că în acest caz, sistemul de cunoștințe, priceperile, abilitățile, deprinderile, atitudinile, trăsăturile de voință și de caracter, toate ar trebui să asigure integrarea profesională a tinerilor – ca finalitate de lungă durată a demersului instructiv-educativ.

II. Practica pedagogică

Practica pedagogică reprezintă o componentă curriculară a programelor de formare psiho-pedagogică, inclusă în pachetul disciplinelor de specialitate. Perioada de desfășurare a practicii pedagogice este prevăzută în Planul de învățământ al programelor de formare psiho-pedagogică, nivelul I și nivelul II de certificare pentru profesia didactică. [7, p.1]

Practica pedagogică a studenților înmatriculați la programul de pregătire psiho-pedagogică, organizat de către Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al universităților, se desfășoară de obicei în conformitate cu următoarele acte normative:

- Legea 288/2004 privind organizarea studiilor universitare;
- Ordinul 3928/2005 privind asigurarea calității serviciilor educaționale în instituțiile de învățământ superior;
- H.G. nr.258 din 2007 privind organizarea și finanțarea practicii pedagogice;
- OM nr.3955/ 2009 privind Cadrul general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat;
- OM 5745/13.09.2012 – privind Metodologia cadru de organizare a programelor de formare psiho-pedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică;

Obiectivele generale ale practicii pedagogice, au misiunea de a construi o atitudine pozitivă viitorilor profesori față de procesul de învățământ.

- Cunoașterea organizării și funcționării unei unități de învățământ preuniversitar;

- Exersarea didactică, sub conducerea mentorului, a unor activități de observare nemijlocită, simulare și analiză a unor activități instructiv-educative (metode, strategii, proiectare didactice);
- Formarea abilităților practice prin activități didactice de „probă”, susținute de către studenți sub îndrumarea și în prezența mentorilor;
- Susținerea unor activități didactice model, lecții finale.

În universități, de obicei, practica pedagogică este organizată pe două componente.

Componenta pedagogică menită să urmărească: proiectarea și evaluarea didactică (proiectare de lecții/activități, capitole și unități de învățare, abordarea intra- și interdisciplinară a conținuturilor, simulări de activități educaționale, studii de caz, analiza unor înregistrări, elaborarea unor grile de observare și evaluare a lecțiilor/activităților etc.); practică observativă și de analiză/evaluare a lecțiilor asistate; predare și autoanaliză/autoevaluare (proiectarea lecțiilor, susținerea, analiza/evaluarea acestora etc.).

Componenta complementară are în vedere familiarizarea studenților cu tehnici simple de organizare și realizare a unor investigații psiho-socio-pedagogice, de realizare a unei reviste școlare etc. [2, p.13]

III. Observații în urma chestionarului aplicat profesorilor debutanți

În urma chestionarului aplicat celor 27 de cadre didactice debutante, profesori de limba română, s-au desprins mai multe constatări. O primă observație are în vedere faptul că o serie de trăsături cum ar fi: capacitatea de comunicare, consecvența, empatia, flexibilitatea se află în relație permanentă cu succesul în predare și asigură implicit adoptarea unui climat pozitiv în clasă. În acest sens capacitatea de adaptare a cadrului didactic la situațiile noi, neprevăzute, precum și empatia față de colectivul de elevi sunt definitorii. Liviu Antonesei e de părere că cele mai importante calități pe care trebuie să le aibă un profesor sunt: empatia, comunicativitatea, competența, tactul pedagogic și inteligență. [1, p.107]

Relația elev-profesor presupune implicarea activă a celor doi factori. De-a lungul ciclurilor de școlaritate această relație suferă modificări, trecându-se de la relații bazate pe afectivitate, în ciclul preșcolar, apoi pe afectivitate și judecarea elevilor pornind de la calitățile lor, iar în învățământul liceal relațiile se bazează pe neutralitate afectivă și pe judecarea elevilor pornind de la criterii generale. [4, p.81] Din păcate în cadru practicii pedagogice efectuate de tinerele cadre didactice în anii studenției nu s-a insistat pe formarea trăsăturilor de caracter și pe evidențierea relațiilor care trebuie stabilite între cadrul didactic și colectivul de elevi, considerându-se mai importante practica observativă și cea de predare.

Pregătirea teoretică a cadrelor didactice care predau limba și literatura română contribuie la asigurarea succesului școlar. În facultate se asigură o pregătire științifică generală, care acoperă întreaga perioadă de istorie literară – atât literatură română, cât și literatură universală – mult mai indicată decât specializările, care ar îngusta aria de cuprindere. Această pregătire teoretică asigură succesul în predare. Cu toate acestea, indicatorul care face referire la cantitatea de cunoștințe însușite în timpul facultății nu

poate fi măsurat decât prin rezultatele obținute de tinerele cadre didactice la examenele de titularizare și la examenul de definitivat. Deseori nu există concordanță între ceea ce li s-a predat și ceea ce au însușit studenții pe băncile facultății. „Competența cadrului didactic cuprinde un ansamblu de elemente între care se intersectează cunoștințe de specialitate, cunoștințe psiho-pedagogice reprezintă doar vârful aisbergului.” [5, p.7]

O altă constatare pornește de la observația că la clasă pot fi folosite numeroase procedee și metode care sunt menite să asigure succesul în realizarea demersului didactic. Nu există însă un model de predare care poate fi considerat eficient în totalitatea lui. Schema didactică nu e adaptabilă la disciplina limba și literatura română, fiind necesare adoptarea unor metode în funcție de specificul operei literare – gen literar, perioada în care se încadrează – dar și de specificul clasei – eterogenă sau nu, nivel intelectual, etc. Din păcate, finalitățile actului educațional în România, focalizarea pe realizarea unor obiective de scurtă durată și nu pe imaginea de ansamblu a actului educațional a dus la promovarea ideii false că un dascăl de succes nu este acela care reușește să antreneze un număr cât mai mare de elevi în actul de învățare, ci cel care obține rezultate la examenele naționale. Focusarea pe o asemenea finalitate poate avea efecte negative pentru elevul care nu deprinde tehnicile de bază ale analizei literare și își axează pregătirea pe alte priorități. Adaptarea metodelor de predare la climatul clasei poate antrena în procesul activizării, un număr mult mai mare de elevi.

Se știe că metodele didactice, pe care tinerele cadre didactice le-au deprins în facultate, nu sunt la fel de eficiente pentru realizarea diferitelor obiective ale lecțiilor de limba și literatura română. Cunoașterea și acceptarea de către tinerii dascăli a finalităților educației în general, are un rol deosebit de important în realizarea obiectivelor specifice disciplinei predate și implicit asupra alegerii metodelor folosite la clasă. De măiestria didactică, de atenția acordată practicii observative și de profunzimea însușirii cunoștințelor teoretice de didactică depinde justetea alegerii acelor metode și procedee care duc la succesul în predare.

Nu trebuie pierdut din vedere faptul că mai ales cadrele didactice debutante, și nu numai, trebuie să acorde o atenție deosebită cunoașterii colectivului de elevi, căruia i se adresează și pentru care trebuie să selecteze anumite metode. Personalitatea dascălului contribuie nemijlocit la această selecție. Cu cât discernământul și obiectivitatea sunt mai evidente, cu atât reușita alegerii este mai benefică.

Concluzii

Studiul întreprins a arătat că există numeroase legături între atitudinea cadrului didactic, competențele sale și diferitele componente ale unei predări reușite. Aptitudinile pentru învățătură, interesele, mediul social și economic, perceperea colectivului de elevi de către cadrele didactice sunt câțiva factori identificați ca variabile independente ale succesului în predare și în învățare.

O gravă carență a pregătirii profesorilor de limba și literatura română o constituie lipsa practicii pedagogice la clasele în care se încearcă incluziunea copiilor cu CES. Nici unul dintre cei chestionați nu au menționat existența unei singure ore de asistență, nu de predare, în asemenea situații. Problema e cu atât mai gravă cu cât în numeroase clase

gimnaziale este semnalată prezența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Nu în toate situațiile poate fi asigurată dublarea cadrului didactic cu profesor de sprijin și din acest motiv misiunea tânărului profesor de limba română devine cu atât mai dificilă.

Referințe bibliografice:

1. ANTONESCU, Liviu. *O introducere în pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002. 192 p. 288 ISBN: 973-681-897-7
2. MANOLESCU, Marin. *Ghid de practică pedagogică* București: Ministerul Educației și Cercetării, 2006. 33 p.
3. STOICA, Marin. *Psihopedagogia personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 291 p. ISBN 973-30-4071-1
4. PĂUN, Emil. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999. 288 p. ISBN 9736832201
5. PÂNIȘOATRĂ, Ion Ovidiu. *Profesorul de succes*. Iași: Editura Polirom, 2009. 327 p. ISBN: 973-46-1316-8
6. PÂNIȘOATRĂ, Ion Ovidiu, Cum sunt profesorii de succes [online] [cit 14 iulie 2019]. Disponibil: <https://performante.ro/profesorii-de-succes-motivatie>
7. *** Regulament privind organizarea și desfășurarea practicii pedagogice, Universitatea din Craiova, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic, [online] [cit 14 iulie 2019]. Disponibil: http://ciso1.central.ucv.ro/DPPD/regulament_organizare_practica_pedagogica.pdf
8. *** (Noul dicționar explicativ al limbii române, CD-ROM, Editura Litera Internațional, București, 2002 ISBN: 9738358043)

REZISTENȚA LA STRES – CALITATE SPECIFICĂ CADRELOR DIDACTICE DE SPRIJIN

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

Annotation: *The article deals with the problem of stress resistance as one of the basic qualities of the support teacher. The factors that lead to the occurrence of stress in the workplace, as well as the conditions for developing stress resistance are highlighted: knowing the laws of the occurrence of occupational stress, respecting the principles of stress, practicing assertive communication, coping focused on the problem, coping focused on emotions.*

Keywords: *occupational stress, resistance to stress, the laws of the occurrence of occupational stress, antistress principles, problem-centered coping, emotion-centered coping.*

Profesia de cadru didactic de sprijin este stimulativă, dar, totodată și stresantă, deoarece se impune prin extinderea rolurilor profesionale. Din acest punct de vedere, formarea profesională a cadrelor didactice de sprijin trebuie să fie orientată spre anticiparea dificultăților de integrare într-un mediu educațional imprevizibil prin complexitatea situațiilor pedagogice atipice. **Formarea profesorilor, inclusiv a cadrelor didactice de sprijin, pentru abordarea stresului ocupațional necesită o atenție deosebită din considerente psihosociale, fapt menționat în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI în care se subliniază necesitatea stimulării motivației pentru dezvoltare profesională a educatorilor în condițiile statutului actual al profesiei, acesta devenind un deziderat principal în sistemul priorităților educației contemporane [4].**

Federația Mondială de Sănătate Mintală, prin organizarea *Zilei Mondiale a Sănătății Mintale*, popularizează strategiile de soluționare a problematicii stresului ocupațional.

În Ghidul Comisiei Europene, stresul ocupațional (*work-related stress*) este definit ca „*reacții emoționale, cognitive, comportamentale și fiziologice față de aspecte adverse ale conținutului muncii, organizației și mediului profesional*”, locul de muncă fiind interpretat ca *sursă de stres continuu*. În aceeași ordine de idei, Institutul Național pentru Sănătate și Siguranță în Muncă, în studiul „*Stresul la locul de muncă*”, clarifică semnificația stresului ocupațional ca „*răspunsuri fizice și emoționale, ce apar atunci când cerințele profesionale nu corespund capacităților, resurselor și nevoilor angajatului*”, accentuând importanța condițiilor de muncă. Stresul în activitatea profesională reprezintă a doua problemă globală de sănătate, afectând 28% dintre angajații Uniunii Europene, resursele consumate pentru compensarea efectelor acestui fenomen fiind de aproximativ 20 miliarde de euro pe an. Din aceste considerente, Comisia Europeană a emis Directiva Cadru (89/391/CEE) ce prevede reglementări fundamentale adoptate de Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în muncă [5, p. 88-96].

Evaluarea activității pedagogice demonstrează că cadrele didactice sunt o categorie ocupațională puternic afectată de stres, constatând creșterea continuă a valorilor statistice. Profesiunea didactică este percepută ca una cu risc sporit de expunere la factorii de stres neîntrerupt, rațiuni din care formarea profesională a cadrelor didactice de sprijin în scopul reducerii efectelor distructive ale stresului în plan mintal și organizațional se înscrie în aria de interes al multor manageri școlari. Studiul comparativ-istoric al teoriilor, modelelor, paradigmatelor și strategiilor de management al stresului ocupațional prezintă exigențe vizând calitatea formării cadrelor didactice de sprijin în spiritul culturii emoționale.

Ca răspuns la problematica afectivă a personalității umane, în intenția de a renova referențialul profesional al cadrelor didactice de sprijin, în raport de viziunea modernă asupra competențelor emoționale, apreciate pe plan global ca și standarde profesionale ale educatorilor, în cadrul noii direcții de cercetare *Pedagogia culturii emoționale*, instituită și promovată de M. Cojocaru-Borozan (2011-2014), prin cercetări sistematice, se constată că „profesorii școlari conștientizează problemele generate de nede dezvoltarea culturii lor emoționale, exprimate în agitație și apatie, ritm minim de adaptare în câmpul profesional și rezistență scăzută la munca emoțională, extenuare psihică și epuizare emoțională, derivate din suprasolicitățile profesionale.” În opinia autoarei, „nivelul scăzut al culturii emoționale a profesorilor se reflectă, de regulă, în comportamentul comunicativ și în rețeaua de relații interpersonale prin: *dezechilibru emoțional, conflicte interpersonale, stres ocupațional, rezistență scăzută la activitatea profesională, eforturi minime de autoeducație și evaluare subiectivă, incoerență acțională, intoleranță și lipsă de cooperare*” [2, p. 8].

M. Cojocaru-Borozan propune, în ulterioarele studii monografice, metodologia cercetării culturii emoționale și tehnologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice, care poate fi cu succes aplicată și cadrelor didactice de sprijin la diferite etape de formare profesională, demonstrând că *originea problemelor afective constituie stresul ocupațional, una dintre soluțiile posibile pentru prevenirea/diminuarea/excluderea factorilor de stres fiind sporirea culturii emoționale a cadrelor didactice, care devine „santinela*

psihică”, declanșând alarma în situații pedagogice atipice [Ibidem]. Constatăm, deci, corespondența directă între stabilitatea sistemului emoțional și reușita profesională a cadrelor didactice de sprijin.

Stresul reprezintă un fenomen al realității socioprofesionale cu o diversitate de semnificații la nivel personal, interpersonal, organizațional și social.

În contextul discursului teoretic privind importanța echilibrului emoțional pentru asigurarea rezistenței la stres, conștientizăm *valoarea culturii emoționale a profesorului*, abordată în literatura de domeniu ca „factor de adaptare la condițiile interne și la influențele sociale, ce asigură, prin intermediul competențelor afective/emoționale, funcționalitatea socială eficientă a personalității în cazul cadrelor didactice, care exercită o muncă emoțională marcată de consum intens al energiei psihice și a celei emoționale” [3, p. 9-11].

Autoarea G. Ivan (2009) afirmă că oricine este afectat de stres, indiferent de gen, vârstă, rasă sau clasă socială, oamenii încercând să asigure un echilibru între diferitele cerințe pe care le impun status-rolurile sociale și prestația individuală. Precizăm că intensitatea și reacțiile de răspuns diferă de la o persoană la alta [6, p. 13].

P. Legeron (2001) generalizează ideile cu referire la strategiile de autoapărare, subliniind caracterul individual al reacționării la stresori și descrie *particularitățile individuale de reacționare la stres*, afirmând că există mari diferențe individuale, inclusiv de gen și vârstă, în reacțiile la situațiile stresante. Autorul invocă faptul că *vulnerabilitatea la stres* se dovedește a fi o trăsătură proprie anumitor indivizi prin modul de a reacționa facil la o gamă largă de agenți, reacționând diferit la același stimul și în condiții identice de repetare, datorită unicității construcției subiective. Cariera profesională, familia, ambițiile sau sănătatea sunt pentru unii eventuali factori de stres, iar pentru alții, factori de satisfacție [7, p. 117].

Reacția la stres este subiectivă și depinde de evaluarea persoanei, conferind o anumită semnificație interacțiunii cu stresorul, menționează Z. Bogathy (2007) în studiul privind psihologia muncii și organizațională [1, p. 238]. Cercetările în domeniul pregătirii cadrelor didactice de sprijin arată importanța modernizării sistemului de pregătire profesională continuă în scopul diminuării stresului ocupațional. Din acest punct de vedere, modelul profesorului are repere în concepția biopsihosocială, evocată de B. Сластенин, care relevă dimensiunile pregătirii psihopedagogice în perspectiva diminuării stresului ocupațional [14].

Problematica stresului ocupațional a luat amploare în rezultatul suprasolicităților, al conflictelor existente între cerințele organizaționale, al absenteismului la locul de muncă, al problemelor de sănătate psihică a angajaților. Stresul este o constantă a circumstanțelor educaționale, vulnerabilitatea profesorilor și surmenajul intelectual atenționează asupra necesității de a preveni consecințele aversive.

Problema trăsăturilor personalității educatorului contemporan, inclusiv a cadrului didactic de sprijin, este studiată insuficient în literatura de specialitate modernă. Studiind problema formării pedagogului în sistemul de pregătire profesională din Franța, am remarcat scopul supra-strategic al francezilor de formare a unei personalități ce respectă

legea și puterea în stat, de unde rezultă că profesorul trebuie să posede capacități de autoreglare emoțională și morală pentru a influența sistematic trăirile proprii și ale discipolilor. Printre calitățile pedagogului din Occident ce permit realizarea cu succes a funcțiilor profesionale se remarcă: *toleranța și rezistența la stres*, comunicarea democratică, compasiunea, tactul pedagogic, responsabilitatea față de elevi și față de întreaga umanitate [12].

În Republica Moldova, statutul cadrelor didactice de sprijin se transformă în concordanță cu evoluțiile în plan social, economic și politic. Perceperea acestor schimbări de către se rezumă la concluzia că tendințele de dezvoltare a politicilor educaționale și sociale constituie potențiale surse de stres cu anumite consecințe în plan ocupațional și personal. Nivelul ridicat de stres prelungit este dăunător pentru sănătatea cadrelor didactice de sprijin și a elevilor, cu impact negativ asupra funcționării instituției de învățământ, fiind identificate consecințe semnificative în ceea ce privește aspectele organizaționale vizând satisfacția scăzută de muncă, niveluri înalte ale întârzierilor și absenteismului, cote ridicate ale fluctuației forței de muncă, diminuarea performanțelor și relații ineficiente între membrii organizației. Greu de imaginat că, în aceste condiții de muncă, instituția de învățământ ar putea fi un context favorabil pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice de sprijin. Constatăm schimbarea priorităților în învățământ prin reconsiderarea standardelor profesionale.

Stresul ocupațional generează și efecte pozitive asupra performanțelor în condițiile în care exigențele mediului profesional sunt motivante pentru angajați și acționează ca un factor de stres pozitiv – definit în literatura științifică *eustres*. În același timp, dacă o constrângere este percepută ca dificilă și se manifestă permanent, ea conduce la stres cu efecte negative, denumite, în acest caz, *distres*. Constatăm, deci, că stresul, ca proces de mobilizare și apărare a organismului în fața unor situații neașteptate, se concretizează în reacții extrem de diferite de la un individ la altul și de la o situație la alta. Răspunsurile sunt, deci, individuale și nu întotdeauna distructive, deoarece există persoane pentru care stresul este un factor energizant. Aceste persoane dispun nativ sau și-au dezvoltat prin antrenament *rezistența la stres*, dezvoltată în cercetările T. Șova [10].

Preocupându-se, în mod special, de analiza personalității cadrelor didactice, autorul J. Freeman [13, p. 420-428] sugerează că, în ciuda eforturilor susținute de cercetarea formării cadrelor didactice, se constată puține lucrări despre natura stresului profesional și factorii ce asigură eficiența procesului educațional. Se afirmă, de obicei, că cadrele didactice de sprijin sunt prietenoase, vesele, înțeleghătoare și virtuozose din punct de vedere moral, mai degrabă decât crude, deprimare, neîngăduitoare, dacă avem în vedere un comportament deontologic „bun”, se menționează – sociabilitatea, relațiile personale optime, eficiente fiind considerate cadrele didactice de sprijin care evită cu succes situațiile stresante.

Din punctul nostru de vedere, aceasta este insuficient, deoarece *viața profesională este stresantă și, în aceste condiții, cadrul didactic de sprijin trebuie să învețe a monitoriza stresul ocupațional pentru a valorifica optim eustresul*. În acest context, remarcăm faptul că în comportamentul deontologic al cadrelor didactice de sprijin se identifică trei „semne”

relevante: vocea, atitudinea corporală, gesturile. La acestea se adaugă un sistem de calități: tendința pentru autoperfecționare, simpatia pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, respectul pentru personalitatea elevilor, calmul, răbdarea, atenția etc.

Astfel, suntem în fața unei realități când percepția doar a efectelor negative ale stresului constituie o eroare științifică, deoarece un nivel moderat de stres poate fi chiar un important factor motivațional sau poate fi un instrument în adaptarea dinamică la noi situații existențiale. Referindu-ne la cadrele didactice de sprijin, menționăm că stresul ocupațional prezintă un sector aparte din acest domeniu vast, iar problematica lui necesită astăzi deschideri investigative, ce vor favoriza un control mai eficient al acestuia. Or, pentru cadrele didactice de sprijin, mai ales pentru cele cu o modestă experiență didactică, adaptarea la mediul profesional este dificilă din cauza cerințelor cu care se confruntă, cărora li se mai adaugă regulile instituționale, standardele impuse și necunoscutul.

Referindu-se la *strategiile de management al stresului ocupațional*, cercetătoarea A. Țabără apreciază ca eficiente (a) informarea privind sursele de stres; (b) conștientizarea reacțiilor la stres; (c) dezvoltarea competenței de management al stresului; (d) suportul social; (e) dezvoltarea stilului de viață; (f) dezvoltarea stimei de sine; (g) managementul timpului [11, p. 88]. Tot în acest scop, A. Percek distinge anumite variante de coping: centrat pe problemă și centrat pe emoție [9, p. 83]. Așa-numitul ***coping centrat pe problemă*** presupune că individul încearcă să rezolve problema cu care se confruntă, face eforturi, uneori disperate, pentru a înlătura situația de conflict. În contextul altei variante, numită ***coping centrat pe emoție***, individul se concentrează mai ales pe starea emoțională generată de problemă, și mai puțin pe rezolvarea acesteia.

Din investigațiile teoretice și experimentale asupra stresului ocupațional, rezultă că cel mai frecvent sunt utilizate următoarele *strategii de gestionare a stresului*: copingul activ („vigilent”, centrat pe problemă), autodistragerea (*dezangajare mintală*), căutarea susținerii sociale emoționale, apelarea la religie, exprimarea emoțiilor și sentimentelor, folosirea de medicamente sau alte substanțe, dezangajare comportamentală, tăgăduire, negare, autoblamare. În condițiile stresului de intensitate mare, cadrele didactice utilizează, de regulă, strategii de coping centrate pe emoții sau strategii evitative.

Cercetătoarea T. Șova susține că una dintre condițiile esențiale pentru a dezvolta rezistența la stresul ocupațional este cunoașterea *legităților apariției stresului ocupațional*: interdependența stres ocupațional – sănătate, interdependența stres ocupațional – decizie, interdependența stres ocupațional – management al clasei de elevi, interdependența stres ocupațional – performanță, interdependența stres ocupațional – evaluare/ autoevaluare, interdependența stres ocupațional – integrare socioprofesională [10, p. 88].

Ineficiența metodologică în eliminarea stresului ocupațional rezultă, în primul rând, din cunoașterea insuficientă și nerespectarea unor principii, ajungându-se la efecte contrarii. T. Șova susține că respectarea *principiilor antistres* (pe plan intrapersonal și pe plan interpersonal) asigură funcționalitatea competenței de management al stresului ocupațional al cadrelor didactice și autodeterminarea stilului de reacționare la stres [Ibidem, p. 133-136].

Planul intrapersonal este reprezentat de:

- Principiul reacționării calme la factorii stresori prin echilibrare emoțională,
- Principiul raționalizării corelațiilor dintre originea stresului ocupațional și efectele fiziologice și psihologice;
- Principiul conștientizării trăirilor afective generate de stres;
- Principiul inhibiției reacțiilor distructive;
- Principiul canalizării energiei emoționale asupra formulării deciziei.

Planul interpersonal este reprezentat de următoarele principii antistres:

- Principiul disciplinării emoționale;
- Principiul orientării emoționale pozitive;
- Principiul evocării deciziei;
- Principiul monitorizării interacțiunilor interpersonale;
- Principiul retroacțiunii optime a comunicării profesionale;
- Principiul autoevaluării permanente și a reflecției pedagogice.

Principiile exprimate prin reguli profesionale, de regulă, se reflectă în stilul psihoemoțional al cadrelor didactice.

Soluțiile profesionale recomandate în scopul depășirii, prevenirii, înlăturării surselor, efectelor stresului ocupațional pot fi: învățarea unor strategii de relaxare, de rezolvare a problemelor și luare de decizii, dezvoltarea unor strategii de identificare și rezolvare a situațiilor conflictuale, menținerea echilibrului emoțional, dezvoltarea unei relații satisfăcătoare cu cei din jur, stabilirea și menținerea unui suport social adecvat, menținerea unei imagini de sine pozitive – dezvoltarea stimei de sine, valorizarea performanțelor, gândire pozitivă, dezvoltarea unui stil de viață sănătos, învățarea unor strategii de adaptare la stres, de gestionare eficientă a acestuia prin reducerea condițiilor stresante din mediu, informarea privind posibile surse de stres, conștientizarea reacțiilor la stres, tehnici de dezvoltare a toleranței la stres.

Dezvoltarea profesională a asertivității elimină semnificativ factorii de stres la locul de muncă. Comunicarea asertivă, ca sursa a adecvării sociale, s-a dezvoltat ca o strategie de adaptare eficientă la situații conflictuale interpersonale. Asertivitatea prin schimbarea atitudinii comportamentale are ca și consecințe pe termen lung îmbunătățirea relațiilor sociale, dezvoltarea încrederii în sine, respectarea drepturilor personale, formarea unui stil de viață sănătos, îmbunătățirea capacităților de luare de decizii responsabile. Exprimarea emoțiilor, prin comunicare directă, deschisă și onestă, determină creșterea încrederii în sine, în ceilalți, câștigarea respectului, împărtășirea opiniilor și experiențelor cu ceilalți, sunt tot atâtea condiții ale unui management eficient al stresului ocupațional al cadrelor didactice. Abordarea culturii exprimării emoțiilor în relațiile interpersonale, a modului în care apar și se manifestă în cadrul organizațional, furnizează strategii de evaluare a relației dintre angajat și mediul de muncă, care permite experimentarea echilibrului emoțional, dezvoltarea personală și atingerea obiectivelor organizaționale.

Referințe bibliografice:

1. BOGATHY, Z. *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Polirom, 2007. 392 p. ISBN 973-681-536-6
2. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8
3. COJOCARU-BOROZAN, M. *Valori ale culturii emoționale promovate în învățământul superior*. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Priorități actuale în procesul educațional”*. Chișinău: CEP USM, 2010. p. 9-11. ISBN 978-9975—56-042-9
4. DELORS, J. (coord.). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom, 2000. 70 p. ISBN 9736835499
5. *Directiva Consiliului din 12 iunie 1989 privind punerea în aplicare de măsuri pentru promovarea îmbunătățirii securității și sănătății la locul de muncă (89/391/CEE)* 183; 29.06.1989. pp. 88-96. În: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene* 05/vol.2. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:31989L0391&from=RO>
6. IVAN, G. *Confruntarea cu stresul și satisfacția în muncă a cadrelor didactice*. Bacău: Rovimed Publishers, 2009. 180 p. ISBN 9789731897127
7. LEGERON, P. *Cum să te aperi de stres*. Traducere de Genoveva Teleki. București: TREI, 2001. 342 p. ISBN 973-571-433-8
8. NECȘOI, D. *Predictori ai stresului ocupațional în mediul academic*. Brașov: Universitatea Transilvania, 2011. 155 p. ISBN 978-973-598-923-1
9. PERCEK, A. *Stresul și relaxarea*. București: Teora, 1992. 115 p. ISBN 973-601-028-7
10. ȘOVA, T. *Managementul stresului profesional al cadrelor didactice*. **Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 280 p. ISBN 978-9975-46-196-2**
11. ȚABĂRĂ, A. *Managementul stresului în învățământul preuniversitar*. Vatra Dornei: Stud IS, 2009. 136 p. ISBN 978-606-8064-04-8
12. CARRÉ, PH., MOISAN, A., POISSON, D. *L'Autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. p. 120-134. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_3065_t1_0133_0000_4
13. FREEMAN, J. *Pour une education de base de qualite: comment developper la competence?* Geneve: Bureau International d' Education, 1993. 279 p. ISBN 978-92-3-202788-7
14. СЛАСТЕНИН, В. А. *Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учебник для вузов по специальностям „Педагогика и психология”, „Социальная педагогика”*. Москва: Академия, 2002. 336 с. ISBN 5-7695-0898-

STIMULAREA MOTIVAȚIEI ELEVILOR PENTRU PRACTICAREA SPORTULUI

LILIA ȚURCAN-BALȚAT, doctor, lector universitar,

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

NATALIA NICOLAICIUC, lector universitar,

Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Chișinău, Republica Moldova

Annotation: *The article presents scientific arguments regarding the social exigencies regarding the development of motivation, as well as the self-esteem of the pupils. The arguments, in this regard, concern the novice teachers' social-emotional problems generated in the process of assuming their professional roles. One of the most frequently encountered affective problems in the school environment is the occupational stress, the symptoms of which can be observed through the difficulty of professional adaptation generated by the low level of teachers' emotional culture expressed through emotional imbalance, low resistance to pedagogic activity,*

and emotional exhaustion. As a result, the novice teacher is incapable to manage difficult situations accordingly and the students become the victims of the school environment.

In order to be able to address challenging situations within the educational environment, teachers need, first of all, to exhibit self-confidence: responsibility, activism, orientation towards success, motivation, and ambition, values that ensure the achievement of professional desiderata. We deduce that in the pedagogical activity, the self-confidence of teachers leads to the achievement of students' successes and positively correlates with the development of the students' motivation to practice sport. For these reasons, during the initial teacher training program, it is important to insist on the formation of emotional culture on the dimension of self-confidence, motivation in relation to the other components of self-components because of their interdependence and reciprocal influence.

Keywords: students, motivation, sport.

Activitatea sportivă constituie o necesitate care condiționează, în mare măsură randamentul solicitat individului, indiferent de vârstă. Prin rolul pe care îl are în societate, activitățile sportive depășesc dimensiunile unor activități de agrement, înscriindu-se în amplul program de pregătire și formare a cetățeanului pentru munca și pentru viața socială.

În societatea contemporană în care tot mai frecvent se pune accent pe succesul profesional și competitivitate pe piața serviciilor profesionale, investigația motivației pentru învățare și dezvoltare profesională este cheia obținerii rezultatelor relevante în învățământ, competențele profesionale ale elevilor fiind cunoștințe ce au devenit operaționale și se exprimă în performanțe realizate într-un domeniu al activității de formare profesională.

Cercetarea rezultă din preocupările privind studiul motivației pentru dezvoltare profesională, dimensiune importantă a cercetărilor pedagogice și psihologice la începutul secolului XX. Datorită complexității fenomenului motivațional, în studiile din literatura de specialitate se descrie situații de învățare în care se declanșează un proces de demotivare, fapt care determină necesitatea de a forma elevilor capacitatea de automotivare pentru a-și antrena mintea astfel încât eșecurile să devină un factor de motivație. Riscul eșecului determină elevii să devină concentrați și să găsească soluții inovative în circumstanțe inedite de învățare [4, p. 15].

Descrierea evoluției structurii și conținutului conceptului de motivație pentru învățare practicarea sportului a condus la constatarea despre multitudinea definițiilor și a modelelor conceptului de motivație, prin care se înțelege convingerile personale de implicare în orice activitate. Motivarea elevilor poate fi considerată eficientă cu efecte intrapersonale în cazul, în care elevii își satisfac nevoile personale (de cunoaștere și de autoactualizare: nevoia de a utiliza și dezvolta propriul potențial și talentul, de a contribui la interesul umanității, progresului), fiind cele mai complexe și mai greu de atins, se referă la împlinirea personală.

Motivația constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale, relații dintre subiect și sarcinile activității. În cazul relațiilor, problema motivației se pune în legătură cu sensul și rațiunea atribuită de individ rolului său. În funcție de modul în care se realizează valorizarea socială, felul cum este privită, înțeleasă și practică munca sportivă și de contextul social, se realizează și motivația. Motivația se bazează pe trebuințe acestea fiind substratul cauzal imediat al celor mai

diferite activități și comportamente interumane. Motivul nu apare ca derivat al unei trebuințe singulare, ci ca expresie a modului în care acestea interacționează în sistem. Forma cea mai înaltă a motivației este motivația internă, care apare atunci când rolul profesional cu care interacționează subiectul devine el însuși o necesitate. O astfel de motivație condensează în sine trebuința de activitate a subiectului, valorizarea socială pozitivă a activității acestuia și conștientizarea importanței sociale a activității desfășurate [7, p.58].

Stimularea și dirijarea procesului de formare a interesului și motivației pentru promovarea modului sănătos de viață și practicarea sportului spre practicarea independentă a exercițiilor fizice reprezintă încă unul din obiectivele majore ale procesului instructiv-educativ școlar. Profesorii de educație fizică trebuie să aibă permanent în conștiință imaginea - model a unei personalități complexe, dinamice și multifactoriale, în formarea și dezvoltarea căreia atitudinile orientative - caracteriale dețin locul central. Activitățile sportive – antrenament, concurs, timp liber – au efecte educative numai dacă sunt bine organizate și în conformitate cu obiectivele educaționale corespunzătoare cerințelor societății [9, p.65].

De aici, rezultă că sistemul de atitudini are un rol important în dezvoltarea personalității elevului, determinând dezvoltarea și valorificarea capacităților lui prin funcțiile sale orientative, preparatorii și dinamogene. Acest sistem atitudinal este foarte complex și în același timp dinamic, modificându-se sub influența educației și experienței.

Obiectivele prioritare ale profesorilor privind dezvoltarea motivației elevilor pentru a practica sportul sunt [3]:

- formularea clară a obiectivelor educaționale cognitive – afective privind concepția despre lume și viață, convingerile patriotice, activismul social;
- asigurarea conținutului și organizării activității școlare, profesionale, sportive și de tip liber, pentru ca acestea să aibă efecte educaționale depline;
- lupta împotriva prejudecăților, superstițiilor și altor atitudini neștiințifice, care reduc elanul elevilor care doresc să facă sport și îi scot din lupta pentru calitatea performanței;
- asigurarea ambianței sociale propice dezvoltării trăsăturilor pozitive de caracter ale sportivilor.

Elevii trebuie să înțeleagă pentru început valoarea educației fizice, de aceea profesorii trebuie să accentueze din când în când aceste valori. Profesorii trebuie să caute să dezvolte motivația intrinsecă punând în evidență plăcerea din timpul învățării unor activități noi, satisfacția generală de program realizat în activități provocatoare, precum și senzațiile plăcute pe care elevii le trăiesc în timpul practicării activităților fizice [5].

Se evidențiază câteva procedee de acțiune în dezvoltarea motivației debutanților și înscrierea lor în circuitul practicii sportive durabile, care și-au demonstrat viabilitate și eficiență.

Recompensarea activității sportivilor, în mod frecvent organizatorii activităților de performanță, indiferent de valoarea concursului, trebuie să remită participanților medalii, cupe, trofee, diplome, prin care să se evidențieze valoarea concurenților. De asemenea, profesorul de educație fizică trebuie să alcătuiască un sistem propriu de recompensare a

pregătirii, prin acordarea graduală a unor categorii de clasificare corespunzător valorii sportive.

Este important ca un profesor să nu mai vadă dihotomic motivația (un elev care nu este motivat intrinsec, nu este neapărat nemotivat, ci se poate găsi pe o anumită treaptă a motivației extrinseci). Deoarece un elev cu învățare autoreglată nu este neapărat și motivat intrinsec, deci nu este obligatoriu să fie motivat intrinsec pentru a reuși, să elaboreze strategii de motivare a elevilor prin argumente privind evoluția în carieră, să identifice elevii demotivați și să intervină pentru stimularea acestora; să conștientizeze și să aplice efectele recompenselor asupra motivației intrinseci deoarece elevii au nevoie intrinsecă de a se simți competenți și de a avea controlul asupra experiențelor de învățare, așa cum recompensele pentru învățare pot fi percepute ca având un rol de control și ca fiind problematice pentru dezvoltarea motivației intrinseci, să evalueze permanent informând elevii concret ce au făcut, întărind sentimentul de autodeterminare (autonomie) și percepțiile despre competență se consolidează [2].

Impactul cercetării pedagogice a motivației elevilor pentru practicarea sportului vizează conștientizarea de către aceștia a faptului, că motivația determină evoluția în carieră și satisfacția din progresele înregistrate în învățarea, respectul de sine, statutul social ce derivă din prestigiu. Contextul social influențează credința indivizilor cu privire la satisfacerea nevoilor de competență, autonomie și relaționare și indirect orientările motivaționale. Cercetările arată că orientările motivaționale ale elevilor depind de vârstă, gen, orientarea spre scopuri și concepția care o au asupra abilităților.

Motivația pentru practicarea sportului mai este puternic determinată și influențată de o serie de vectori motivaționali precum: performanța, nivelul de aspirații, optimul motivațional, atribuirea cauzei și locul controlului, stima de sine, autoeficiența. Cunoașterea lor și raportarea la propriile acțiuni, gânduri și convingeri în contextul practicării sportului este crucială pentru fiecare elev în parte.

Componentele interne ale motivației pentru practicarea sportului [8]:

- curiozitatea, sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa și a crește curiozitatea elevilor și de a o cultiva considerând-o potențial motiv de practicare a sportului. Oferirea unor stimuli inediți, dar nu foarte diferiți de ceea ce pot deja elevii, stimulează mult curiozitatea. Prezentarea stimulilor care sunt completamente nefAMILIARI elevilor poate produce mai curând anxietate, decât curiozitate. De aceea este necesar să se asigure un echilibru între complexitatea stimulilor și claritatea acestora;
- autoeficiența, termenul de autoeficiență ar putea fi explicat prin puterea de a gândi pozitiv. Elevii care au dubii în ceea ce privește abilitatea lor de a reuși nu sunt suficient de motivați pentru a depune efort fizic. Autoeficiența are patru surse de bază: realizarea performanțelor, experiența indirectă, persuasiunea verbală și starea psihologică. Realizarea performanțelor sunt situațiile în care elevii au avut succes și amintirea acestora, în continuare, îi sporesc autoeficiența. Experiența indirectă apare atunci când elevul conștientizează rolul unui model de succes, permanent sau situațional și încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvența în care intervine cineva încercând să convingă elevului că este capabil să realizeze cu

succes sarcina respectivă. Sursa finală posibilă a autoeficienței este starea psihologică, acele sentimente și trăiri interioare care asigură elevul de iminența eșecului sau de obținerea succesului [7].

- atitudinile sunt, în realitate, o comoditate iluzorie și asta pentru că, de cele mai dese ori, atitudinile sunt iscusit menajate sau disimulate. Deseori, între atitudine și comportamentul ostentativ nu există congruență, de aceea, pentru profesor este foarte important să cunoască care este atitudinea elevilor săi, cu referire, în special, la conținutul educației fizice. Modificările spre bine a atitudinii elevului se pot realiza prin oferirea unui mesaj persuasiv și bine argumentat.

În sport, ca și în alte activități, individul caută să-și manifeste competența, care are la bază două concepții [8]:

- orientarea spre realizarea proprie, în care individul se compară cu alții și folosește procesul comparării sociale pentru determinarea competenței,
- orientarea spre realizarea sarcinii, în care individul se apreciază pe sine și încearcă să învețe și să dobândească măiestrie.

Motivația pentru sport are multiple aspecte datorită atât faptului că însuși sportul se diferențiază pe niveluri de performanță, cât și faptul că el este practicat de indivizi de diferite vârste și în condiții diferite de mediu geografic și cultural. Faptul că vom întâlni multe tipuri de motive nu trebuie să ne deranjeze, întrucât individul este stimulat simultan de mai multe motive, multe dintre ele schimbându-le pe parcursul anilor sau chiar a unui singur an.

Metodologia motivației pentru practicarea sportului răspunde cerințelor pedagogice de dezvoltare armonioasă a personalității pentru valorificarea deplină a însușirilor psihice și fizice, aplicabile în mod progresiv în procesul de integrare școlară și socială, cu deschidere vocațională și profesională finalizată.

Strategiile motivației pentru practicarea sportului evoluează în jurul metodelor bazate pe acțiune, exercițiu, joc didactic, de rol, de creație, activități practice, studiu de caz, etc. În plus, pot fi valorificate, ca metode sau procedee, diferite tehnici didactice de observare, demonstrație, exercițiu - algoritmizat, euristic sau problematizat, instruire programată [epuran].

În toate aplicațiile realizate în mediul școlar sau extrașcolar, la nivel general sau special, strategiile și metodele motivației pentru practicarea sportului trebuie să contribuie la ridicarea statutului pedagogic al domeniului, aflat în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației [1]:

- a) cu educația morală, pentru formarea trăsăturilor superioare de voință și caracter;
- b) cu educația intelectuală, pentru dezvoltarea funcțională a sistemului nervos;
- c) cu educația tehnologică, pentru perfecționarea deprinderilor psihomotrice și a unor calități psihomotrice – forță, viteză, mobilitate, îndemânare, etc.;
- d) cu educația estetică, pentru stimularea mișcărilor ritmice, individuale și colective, în concordanță cu criteriile.

Prin formarea unei noi viziuni asupra sportului și a aspectelor exclusiv pozitive pe care le implică, încercăm asigurarea unei implicări mai mari a elevilor în practicarea

sportului, atât de puțin exploatată și totuși de o importanță majoră în menținerea stării de sănătate a populației.

În concluzie, efectele practicării sportului, se răsfrâng formal și asupra celorlalte laturi ale educației (intelectuală, morală, patriotică, profesională, estetică etc.). În același timp nu trebuie să uităm că achizițiile în planul personalității realizate prin practicarea activităților sportive se repercutează prin transfer pozitiv asupra unor activități profesionale care necesită precizie și concentrarea mișcărilor contribuind astfel la creșterea randamentului școlar (productivității) intelectuale și deci și la integrarea în activitatea școlară. Problema menținerii sau îmbunătățirii sănătății prin sport reprezintă o temă de permanentă actualitate, care continuă să preocupe specialiștii din domeniul educației adolescenților.

Referințe bibliografice:

1. DRĂGAN, I. NICOLA I. Cercetarea psihopedagogică. Târgu Mureș: Ed.Tipomur, 1993. 106 p. ISBN 973-96197-4-6
2. EPURAN, M., HOLDEVICI, I., ș.a. Psihologia sportului de performanță. București: FEST, 2008. 468 p. ISBN 973-87886-2-6
3. GONCEARUC, S. Activitatea academică independentă a masteranzilor la disciplinele psihopedagogiei sportului. În: „Sport. Olimpism. Sănătate”: Materialele Congresului Științific Internațional, 5-8 octombrie, Chișinău: USEFS, 2016, Vol. 1, p. 390-397. ISBN 978-9975-131-32-2
4. JIANU, Eu. Motivație și performanță în organizațiile de învățământ preuniversitar în contextul descentralizării. Sesiune internațională de comunicări științifice. În: Descentralizarea - o provocare pentru școala românească. București, 2010, p. 113-117, ISBN 978-606-505-342-7
5. NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2014. - 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
6. NEACȘU, I. Învățarea academică independentă: ghid metodologic. București: Ed. Universității din București, 2006. 86 p. ISBN 978-973-737-192-8
7. PĂNIȘOARĂ, G., PĂNIȘOARĂ I. Motivarea eficientă. Ghid practic. București: Polirom, 2005, 296 p. ISBN 9789736819698
8. POPA, C. M. O școală orientată spre elev. Elevul, partener activ în procesul propriei învățări. Suceava: Editura Aramis, 2009. 144 p. ISBN 978- 973-739-716-4
9. POPESCU, L. Stil de viață sănătos. Un ghid de educație pentru sănătate. Constanța: Edit. Muntenia, 2010. 223 p. ISBN 978-973-692-297-8

EDUCAȚIA PENTRU SOCIETATE – DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ MAI CENTRATĂ PE OM

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

Annotation: The present study tries to elucidate the possibilities of intensifying the humanization of the school practice, based on the application of innovative technology in the classroom, with an emphasis on stimulating the student's openness to the outside world, through the multi-spectral development of the creative potential, having as a source of inspiration the pedagogical and research experience. the author of this work.

Keywords: Alternative learning, facilitating learning, self-initiated training, self-discipline learning.

Articolul de față reflectă rezultatul explorărilor inițiate în contextul promovării disciplinei de studiu „Educație pentru societate” în clasa a X-a, (Liceului Teoretic Republican „Ion Creangă” din Bălți) în perioada academică 2018-2019, având auditoria sumară de circa 150 de elevi. Sarcina principală a investigației a fost vectorizarea calității educației în spiritul valorilor democrației, prin aplicarea modelului de instruire centrat pe om în formulă inovatoare, derivată din analiza studiilor de specialitate. Agenda de cercetare la clasă a fost determinată în baza premisei că educația în toate timpurile, adresându-se preponderant spiritului, recunoștea ca finalitate principală desăvârșirea ființei umane, esența căreia se măsoară prin calitatea atitudinii sale față de lumea în care trăiește și față de sine – parte și condiție de existență a acestei lumi .

La baza elaborării noului concept au fost puse datele cercetărilor înscrise de autorii Карл Роджерс, Джером Фрейберг în studiul „Свобода учиться”. Din cercetări rezultă că scopul spre care trebuie să tind în predarea cursului nominalizat este „omul care funcționează integral”, apt să trăiască o viață demnă de om, iar „facilitarea – ca acțiune și ca filosofie – este momentul fundamental” în crearea acestui model de om. Autorii citați se referă la „omul liber în interiorul său”, deschis experienței sale, apt de a-și folosi „cu îndrăzneală” libertatea lăuntrică subiectivă, pentru a trăi în corespundere cu potențialul său, creându-și propria irepetabilitate” , astfel deosebindu-se mult prin comportamentul său de omul, care este „strâns în cleștele împrejurărilor externe”. [5, p208]

În același context, nu mai puțină importanță are potrivit experților, schimbarea conținuturilor de învățare în sensul de a le putea oferi tinerilor mijloace culturale pentru asimilarea unei astfel de experiențe, iar elevul să aspire către autoorganizare și autocontrol. [6]

În baza celor menționate, s-a pus accent, în eforturile de predare și cercetare, pe schimbarea mentalității, prin aplicarea tehnologiei inovatoare de nivel european, care nu mai pune prea mult preț în instruirea bază pe acumulare, mizând pe modelul alternativ, ce presupune punerea în situație și edificarea interioară a educabililor.

Astfel de abordare a promovării cursului presupunea aplicarea de de noi căi și mijloace de intervenție, în măsură să contribuie, la punerea în acțiune a legilor interioare”, a altarului ” nostru interior, „care trebuie zidit”. [1] Funcția profesorului se schimbă de la aceea „de comunicare a informației ”– la cea de încurajare a „alegerii” și stimulare a activismului investigațional”. [5, P194] Sunt niște ținte care trebuiau atinse în predarea cursului, urmând apelul, în ultima instanță, la soluțiile oferite de știință, favorizând, pe această cale, integrarea științei cu educația ca prerogativă a reformei învățământului din Republica Moldova. Aceasta trebuia să contribuie la dezvoltarea cercetării științifice de nivel înalt și, totodată la realizarea aplicațiilor practice care permit performanțe.

Ipotezele de lucru. Am admis că o învățare autentică a materiei de studiu, conformă exigențelor noului mileniu, trebuie să le genereze elevilor un plus de profunzime și lărgime a imaginii despre viața umană, despre om, despre Creator, stimulându-le multiplicarea aptitudinilor de analiză, gândire critică, dar și pozitivă, rețineră împreună cu altă persoană și creativitatea. Misiunea directă a intervențiilor pedagogice în cadrul promovării cursului de „Educație pentru societate”: trebuie să fie încurajarea elevilor să gândească cum să -și

contruiască viața în raport cu gândirea profundă, adaptată la civilizația democratică modernă, cu anumite paradigme existențiale, cu anumită viziune asupra lumii, cu un anumit concept național sau ideal social de cultură democratică. Iar, *strategia didactică* relevant trebuie să urmărească stimularea dezvoltării optime a potențialului fiecărui elev, prin facilitarea unei atmosfere pozitive și inovative a organizării procesului educațional, în baza tehnologiilor oferite de oamenii de știință și practicile mondiale de performanță.

Pe fundalul acestor afirmații ipotetice arată bine formula inovatoare a instruirii (bazate pe experiență), importante pentru elev, de dragul unei noi înțelegeri a lucrurilor, construită de el însuși. Elevul va putea alege acel puțin din multe cunoștințe pe care el simte că e al său și de care va avea nevoie în viață. Aceasta este, de fapt, tema inovației, pe care eu încerc să o promovez. Alt element este antrenamentul *autoinițiat* de elev și, al treilea element – învățarea *descifrată*, elevul însuși apreciază evenimentul învățării, volumul și importanța ei. *Finalitatea scontată*: atingerea de către educabil a scopurilor de învățare în baza autodisciplinii. [5]

În conformitate cu această nouă concepție am inițiat la clasă abordarea deschisă a procesului educațional, întemeiată pe recunoașterea dorinței legitime a fiecărui elev de a se implica într-un anumit mod în dirijarea cu propria învățare și schimbarea atitudinii față de rolul meu de profesor. Am speranța că mi-a reușit explorarea acestui moment determinant pentru succesul inovației, încercând să mă manifest la lecții mai degrabă ca „facilitator” al învățării, decât simplu transmițător de informație, astfel încât în fața elevilor apărea sarcina de a gândi de sine stătător. Vedeam în educabili oameni care nasc cunoștințe, nu simplu utilizează informația, iar elevii deveneau cointeresați în învățare. Din experiența acumulată am ajuns la convingerea că pentru a deveni facilitator profesorul trebuie, în primul rînd, să fie atent la glasurile elevilor săi, pentru a se învăța să prețuiască, ce spun ei - indiferent, cu voce tare sau incet, blînd sau supărat, cu treabă sau nu. Trebuia, de asemenea, să clarific care sunt interesele, scopurile, sarcinile acestor elevi – nu doar a tuturor împreună, dar și a fiecăruia în parte. Ce îi preocupă și cum să aflu despre aceasta? Am căutat răspunsul la aceste întrebări prin crearea la lecții a unei atmosfere în care interesele elevilor să se manifeste în mod firesc. (Prezentarea „Cărții de vizită”, „Surpriza orei”, „Moment poetic” ș.a). Vroiam ca noua tehnologie (comparativ cu cea tradițională) să stimuleze mai activ capacitatea tînărului adult de a construi noi cunoștințe despre om ca ființă rațională în integritatea și fericirea acestuia, rostul omului în această lume; despre viață, despre sensul ei; despre o viață mintală, lăuntrică, profundă – toate acestea fiind armonizate cu prevederile curriculare ale cursului.

În consens cu aceste exigențe impuse procesului didactic, am recurs la regîndirea strategiilor educative, în vederea revizuirii modului de implicare a elevilor în procesul educațional. Scopul era de a aduce individul uman la statutul de *gînditor*, într-o lume interdependent, ca foarte important în condițiile societății post-moderne în care trăim, afectați de fluxul rapid de informație însoțită de riscul foarte mare de orbire axiologică. Așa dar, am decis nu doar să accept, dar și să încurajez includerea în marja orelor de curs a elementelor de „materie filosofică”, de filosofie a vieții, implicînd aspecte curriculare cu configurație moral-axiologică („Scopurile vieții mele”, „Cum să iubim oamenii?”, „Ce este

fericirea?”), prin aplicarea unor tehnici de lucru adecvate și oferirea timpului necesar pentru a respecta cadrul învățării. Vroiam să favorizez prin instrumente relevante un tip de gândire, care să fie deasupra intereselor politice înguste și a situațiilor de moment, gândire - care să inducă bunătate, un sentiment pozitiv.

Instruirea prin cercetare, învățarea prin cercetare, practicate pe larg în U. E. și alte țări avansate au devenit momentul cheie al schimbării educaționale pe care am inițiat-o ca extensiune curriculară, prin care elevul urma să descopere el însuși conținuturile învățării. Activitățile didactice erau gândite în așa mod, încât să ofere instrumente pentru promovarea activă și consecventă a metodologiei constructiviste, având în vedere conducerea elevilor spre înțelegerea de *sensuri și semnificații* ale fenomenelor studiate, dar și a realităților din însăși acel care învață.

Izvoarele unei astfel de abordări din partea elevilor urmau să devină modurile și tehnicile de activitate antrenate la ore, care trebuiau să dispună de însușirea de a fi transferate, la modul practice, asupra oricărui domeniu al învățării și disciplină de studiu, deci, să devină universale. În consecință, conținutul materiei academice reprezentat prin conceptele cheie din curriculumul clasei a X-a: identitate, diversitate și pluralism, guvernare, drepturi și libertăți, etc, deși important de felul său, urma să se deplaseze pe locul secund. Cursul trebuia considerat cu adevărat finisat nu după criteriul asimilării materialului prevăzut de programă, dominant fiind avansarea considerabilă a elevului în însușirea *cum* să învețe ceea ce avea să cunoască. Nu *cât*, ci *cum* a învățat, indicii calității fiind: poate dobândi, selecta informația în corespundere cu scopurile și necesitățile de rigoare, să o folosească pentru atingerea scopurilor și a dezvoltării personale; face presupuneri referitor la cauzele fenomenelor realității înconjurătoare; formulează sarcini; scoțând la iveală necunoscutul; creând variante de soluționare; găsește sens personal în percepția mediului înconjurător. [6]

Dincolo de ideile enunțate se întrevedea un întreg lanț de transformări ale *metodei* de predare la clasă, în vederea unei bune monitorizări a activității de învățare și evaluare, a autenticității cunoașterii de către elev a materiei academice. Eu am inclus în agenda inovatoare măsuri de importanță strategică pentru realizarea obiectivelor preconizate: crearea climatului psihologic de încredere între profesor și elevi; asigurarea colaborării în luarea deciziilor între toți participanții procesului educativ-instructiv; actualizarea resurselor motivaționale ale învățării; dezvoltarea orientărilor deosebite ale profesorului, cele mai adecvate învățământului umanist. Din cercetări reiese că într-un mediu umanizant de interacțiune elevii își fortifică toate formele de învățare constructive, atât în plan de personalitate cât și intelectual. Elevii încep să se perceapă mai bine pe ei înșiși și să-și perfecționeze comportamentul social. În plus, eu m-am convins, că abordarea mai umanistă a instruirii generează stimuli pentru relații mai umaniste cu alți oameni, creându-se contextul centrat pe om al dezvoltării elevilor, concomitent ca fiind competenți și umaniști.

Am focalizat agenda activităților pe asigurarea în mod creator a resurselor, îndreptate spre învățarea (în mod) conștientă pentru toți elevii; corelarea materiei de studiu cu problemele vieții moderne a tinerilor; actualizarea posibilităților nelimitate,

caracteristice procesului de învățare dirijat și orientat de însăși copilul. M-am aliniat la principiile oferite de oamenii de știință: [4] : I-*Focalizarea pe perspectiva social-istorică, realistă a poporului Republicii Moldova în contextul schimbării lumii contemporane* ;II - *construcția demersurilor pe ideea unității civice a tuturor locuitorilor țării*; III- *integralizarea demersului educațional-școlar cu demersul educațional al comunității naționale*; IV- *întemeierea discursurilor pe interesul național și ideea europeană*; V- *re-actualizarea și consolidarea identității celor educați: individuală, cultural- spirituală, comunitară, națională, umanitară*; VI- *racordarea procesului de instruire la valorile educaționale care guvernează lumea modern (noua filosofie a educației; axiologia lumii contemporane; noile educații)*; VII- *promovarea ideii integrării sociale a persoanelor de altă etnie prin educație și învățământ*; VIII- *valorizarea toleranței interculturale și interconfesionale*; IX- *interculturalismul*.

În baza acestor repere evidențiate, pe tot cuprinsul și conținutul orelor de curs domina sarcina de bază a școlii autohtone, din prezent și viitor, de a se opune sugestiei de globalizare, ci a conserva cu o nouă putere identitatea națională și ideea europeană. Educația patriotică trebuia să constituie o problemă de cea mai mare importanță a metodei de predare.

Pe fundalul acestor priorități acceptate s-a configurat *primul obiectiv* al cursului pe care eu trebuia să îl realizez: nu acela de a pregăti tinerii ca să devină „buni cetățeni” în funcție de memorarea unui corp de cunoștințe și convingeri, a regulilor și valorilor unei societăți democratice, punându-se accent pe cultivarea *autonomiei* și încurajarea *gândirii independente*, care să asigure posibilitatea transferării rezultatelor învățării într-un context social concret de identificare a Eu-lui creator al elevului.

Reieșind din această reprezentare am introdus în programul de instruire la lecții sarcina stimulării capacității de a încadra valoric, a acorda un sens și un rost materialului academic, dat fiind că pentru elev a înțelege semnificația înseamnă a înțelege lumea înconjurătoare și a sa. Scopul meu era de a facilita (stimula și iniția) învățarea îndreptată spre însușirea sensurilor ca elemente ale experienței de personalitate a elevului. Speram ca dezvoltându-și gândirea critic, elevul să devină capabil de a-și afirma identitatea individuală și colectivă, promovând valorile fundamentale: toleranța , drepturile omului, libertatea, democrația și altele. Am certitudinea că această activitate complexă de explorare și descoperire, de interpretare și analiză a informațiilor de o manieră critică și responsabilă trebuie să fie pusă la temelia asigurării calității învățării obiectului dat.Fiind inclus într-un proces ce implică învățare activă, elevul m-am convins construiește noi realități și găsește noi căi de acces către lume, valorificând *modalitatea* de cunoaștere mai mult decât pe cea a volumului de informație. Toate acestea, susțin experții, joacă un rol crucial în încercarea tânărului de a conferi vieții sale „coerență și semnificație” [2]. Așadar elementele de conținut al disciplinei „Educație pentru societate” sunt focalizate pe axa cultivării *autonomizării* și a *autodefinirii* elevului în spiritul *culturii generale*, nu pur intelectuale, de asimilare – a culturii ideilor trăite, animate, ca fiind mai importante în viitor decât volumul de cunoștințe de care dispune elevul. [6] De partea cealaltă dimensiunea tehnică a instruirii

alternative pe care o promovez la clasă este centrată complet pe progresie , implicare, motivare a educabilului în învățarea cu sens.

Competența de exprimare orală, recunoscută de experți ca „una fundamentală pentru relația școală-vorbire-viață”, reprezentând „firul integrator pentru celelalte categorii de abilități de viață” [3] este al doilea după importanță element de reconstrucție a demersurilor, care permite performanță. Suntem ceea, ce și cum vorbim, susține scriitorul Vasile Romanciuc. Preocuparea didactică pentru orele de curs era statuarea elevului în rolurile de *ascultător*, de *vorbitor* sau *locutor*, punându-l în situația de a asculta mesaje orale pentru a le înțelege, de a realiza discursuri și prezentări, a alcătui mesaje orale pentru a le face înțelese de ceilalți, a relata experiențe, a ilustra un punct de vedere ca reacție a unei prezentări anterioare, a raporta activitatea grupului ș.a. Am speranța, că am reuși, prin intermediul acestor activități specifice comunicării orale, să redăm vorbirii importanța formativă și s-o facem un bun didactic, obișnuindu-i pe elevi să învețe prin intermediul comunicării orale, să comunice și să trăiască împreună cu ceilalți prin comunicare orală, prin urmare, să-și formeze o atitudine comunicativă pozitivă și civilizată. Toate acestea confirmând rațiunea că în învățarea constructivistă eu ca profesor nu renunțăm la rolul active sau la cunoașterea mea expertă, devenind consilier, observator permanent al activității de studiere și dobândire a cunoștințelor, moderator al învățării în grup, periodic, încredințând această misiune membrilor clasei de elevi.

În loc de încheiere. Practica de promovare a cursului „Educație pentru societate” mi-a fortificat convingerea că renovarea tehnologiei de instruire în corespundere cu standardele de performanță recunoscute în spațiul educational internațional, este posibilă, iar instruirea elevilor poate deveni autodirijată. Elevul singur își poate alege programa de studiu în baza intereselor și capacităților sale curente. Este posibilă autotestarea, autoaprecierea și formularea independentă a scopurilor de învățare. Cel mai potrivit conținut pentru lecțiile de discuții sunt temele alese de însăși elevi. Conținuturile și valorile referitoare la relațiile interumane pot fi integrate în procesul de studiere a disciplinei. În baza intereselor elevilor pot fi elaborate mini-cursuri, pe care le vor modera elevii înșiși.

Referințe bibliografice

1. Gagim, Ion . Discreția esențelor. În: Ziarul „Făclia”, 30 iunie 2017
2. Ghicov, Adrian. Valorizarea calității educației prin promovarea RETellizării /Calitatea educației. Teorii, principii, realizări. Partea I. Chișinău, 2008 P.172-176
3. Ghicov, Adrian.Vorbirea ca abilitate de viață la toate lecțiile. În : Ziarul „Făclia”, din 21 decembrie 2018. P1
4. Pâslaru, Vlad. /Politici educaționale și calitatea educației. //Calitatea educației: Teorii, principii, realizări. Partea I. Chișinău, 2008. P.214-218.
5. Карл Роджерс, Джером Фрейберг . „Свобода учиться”, 1
6. Курачицки Анжела. Изменение содержания образования как условие повышения его качества на современном этапе. În : Calitatea educației : Teorii , principii, realizări. Partea I. Chișinău 2008. P. 292 – 294

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА

НАТАЛИЯ ГУЦУ, ассистент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова

Annotation: Advise-counselling work with teachers and parents is a very important approach used by the school psychologist, following the aim of improving the education-teaching process. It promotes the development of a good setting for personality growth and learners' self-determination at every age stage, as well as it prevents in time possible infringements in intellectual growth and in the process of becoming a personality;

The psychologist helping teachers with questions concerning development, education and learning through psycho-counselling makes popular and clarifies psychological facts and phenomena through means of advise-counselling work. He also shapes the need of psychological knowledge, the aspiration to use it while working with children and following the purpose of self-development.

Keywords: advise-counselling work, intellectual growth, psychological knowledge.

В период школьной жизни развитие детей происходит очень динамично, и поэтому является необходимой работа школьного психолога в разных направлениях. Применение научных достижений психологии в школьной педагогической деятельности, помогает учителям решать актуальные проблемы индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса и тем самым выполнять основную миссию школы – развитие и формирование личности ученика.

Работа школьного психолога в школе очень актуальна, т.к. он находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей. Он должен видеть каждого ребенка или учителя, как отдельную оригинальную личность, и в сложной системе взаимодействия, в центре которой находятся интересы ребенка, как развивающейся личности.

Школьному психологу часто приходится работать с детьми, которые значительно отличаются от других. Просьба к психологу помочь, «как-то воздействовать» на того или иного «трудного» школьника - одна из наиболее частых со стороны школьной администрации, учителей, родителей. В категорию «трудных» попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, дети из неблагополучных семей, дети с некоторыми формами дезонтогения, со специальными потребностями. Это делает работу психолога сложной, так как возникает проблема выбора особых, адекватных этим детям методов психологической и педагогической работы с данными учащимися.

В современной массовой школе обучается большое количество детей с задержкой психического развития конституционного, соматического и психогенного происхождения, задержкой цереброфизического генеза, с дезгармонией развития в виде невропатии, психопатического формирования личности. Обучение и воспитание таких детей ставит перед школой серьезные проблемы:

- как помочь им успешно адаптироваться и нормально развиваться;
- как свести к минимуму возможные отрицательные воздействия со стороны ученического коллектива. [5, с.179].

Психолог активно включается в решение этих проблем. Но его работа будет эффективной только тогда, когда он будет действовать в пределах своей компетентности, выполняя конкретные функции.

Одним из традиционных направлений в работе практического психолога является психолого-педагогическое просвещение учителей, родителей, учащихся. Методологическими вопросами в области психологического просвещения занимались М.Р. Битянова[1], И.В. Дубровина[5], О.Н. Истратова[3] и др. Просвещение включает пограничные направления в работе психолога: консультирование, диагностику, коррекцию и профилактику. Просветительская работа психолога с педагогами и родителями является особенно востребованной в связи с возрастающими трудностями воспитания детей и подростков, внедрения инклюзивного процесса в школе.

Психолог работает не один, а в команде с администрацией школы, коллективом учителей, родителей, так как их объединяет общая цель – воспитание подрастающего поколения. Но вся его деятельность основывается на соблюдении им меры должного и возможного поведения, которая по-своему моральному значению подчиняется заповеди „не навреди,“. Грамотное профессиональное поведение психолога предусматривает четкое осознание им своих возможностей во всех системах отношений школьного коллектива.

Эффективность работы психолога в школе определяется его умением обеспечивать психологические условия, способствующие всестороннему развитию ученика. И.Ф. Демидова выделила в качестве таких основных условий соблюдение следующих принципов:

Учет в работе педагогического коллектива возрастных возможностей и резервов развития учащихся, сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближнего развития» и др. Психолог должен способствовать тому, чтобы не просто учитывались возрастные особенности, но и эти особенности активно формировались и служили основой дальнейшего развития возможностей школьников.

- Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода- интересов, склонностей, способностей, самосознания, направленности, ценностных ориентаций и др..
- Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который является следствием продуктивного общения, взаимодействия ребенка и взрослых, ребенка и сверстников. Высшая ценность в общении- это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроениями, т.е. правом на индивидуальность[2].

Одной из причин формирования негативного отношения к школе, учению, неадекватного отношения к себе и к окружающим людям очень часто является не

знание и не соблюдение учителями психологических условий полноценного общения с учащимися. Создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное заинтересованное общение взрослых и учащихся, является обязательным условием эффективного обучения, т.к. способствует прогрессивному развитию личности.

Данную задачу школьный психолог успешно может решить только в совместной работе с педагогами, помогая в решении разных задач обучения и воспитания школьников в творческом общении с учителями, приобщая их к психологическим знаниям. Психологическое просвещение педагогов направлено на создание условий, в которых они могли бы получить необходимые психолого-педагогические знания, навыки, позволяющие:

- организовать эффективный процесс обучения;
- построить взаимоотношения со школьниками и коллегами на взаимовыгодных началах;
- осознать и осмыслить себя в профессии и обучении с другими участниками внутри-школьных взаимодействий[3,с.19].

В ходе психологического просвещения психолог должен:

1. знакомить учителей с основами возрастной, педагогической и социальной психологии;
2. популяризировать и разъяснять факты, механизмы и закономерности проявления психики;
3. формировать потребности в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития[5].

Как перспективную форму организации профилактической и просветительской работы психолога с педагогами, М.Р.Битянова выделяет психолого-педагогический консилиум, который «представляет собой организационную форму, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе обучения»[1,с.53].

Консилиум позволяет объединить информацию, о статусе ребенка которой владеют педагоги, классный руководитель, школьник, психолог и медик и на основе целостного видения ученика разработать и реализовать его дальнейшее развитие и воспитание.

Психолого-педагогический консилиум в школе выполняет ряд функций:

- Диагностическая функция консилиума заключается в изучении социальной ситуации развития, определения доминанты развития, потенциальных возможностей и способностей учащихся, характера поведения, длительности общения.
- Воспитательная функция консилиума включает разработку проекта педагогической коррекции в виде мер лечебного, контролирующего,

дисциплинирующего и коррекционного характера рекомендуемых классному руководителю, учителю-предметнику, родителю.

- Реабилитирующая функция, охарактеризованная Р.В.Овчаровой, предполагает защиту интересов ребенка, попавшего в неблагоприятные школьные или семейные условия. Семейная реабилитация включает повышение статуса и ценности ребенка как члена семьи. Сущность школьной реабилитации состоит в разрушении образа, сложившегося у педагогов и сверстников, преодолении обструкции состояния и психологической незащищенности, дискомфорта[4].

Детский сад, школа, лицей – социальные институты, с которым вступают в контакт родители и где осуществляется их систематическое психолого-педагогическое просвещение. От совместной работы родителей, педагогов психологов зависит благополучное развитие ребенка. Просвещение родителей представляет собой непрерывный процесс: по мере развития ребенка возникают новые проблемы и вопросы, меняется их родительская роль.

Для осуществления дифференцированного подхода психолога и педагога к родителям необходимо соблюдение следующих условий:

- Между психологом и родителями нужно установить взаимное доверие в отношениях;
- Проявление чувства такта и отзывчивости по отношению к родителям;
- Взаимосвязь разных форм работы с родителями;
- Параллельная работа с родителями и детьми;
- Учет условий жизни каждой семьи, возраста и образования родителей;
- Обеспечение в работе с родителями определенной последовательности.

Изучение семьи ребенка позволяет психологу понять стиль жизни семьи, ее уклад, традиции, воспитательные возможности и духовные ценности, особенности взаимоотношений ребенка с родителями. Для выявления уровня педагогической культуры и степени участия родителей в воспитании детей можно использовать следующие методы: анкетирование родителей и педагогов; тестирование родителей; индивидуальные беседы с родителями; изучение тестов-рисунков детей типа «Мой дом», «Моя семья» и др.

В зависимости от различий в семейном воспитании, в структуре общения, педагогической, психологической просвещенности родителей необходимо применение разнообразных форм работы. В зависимости от проблем, возникающих в семьях, выбирается та или иная тематика мероприятий, кроме того каждый возраст требует решения своих насущных проблем.

Шумакова О.А предлагает следующие темы для осуществления психологического просвещения: техники и приемы вербального общения с детьми, гендерные подходы воспитания в семье, психологическая безопасность ребенка в обществе, как сказываются семейные проблемы на здоровье детей, как научить ребенка учиться, что такое учебная деятельность, «шустрики и мямлики» и другие [6],

В настоящее время используются различные формы и методы педагогического просвещения родителей, как новаторские, так и традиционные. Сегодня, такие классические мероприятия, как лекция или семинар, в силу большой нагрузки учителей, склонности к созданию и закреплению различных стереотипов, повышенной личностной тревожности и др. являются неэффективными.

Более эффективны такие формы работы как наглядная пропаганда в виде «Уголка психолога», «Педагогический калейдоскоп», «Клуб знатоков», «Поле чудес», конференция родителей, устные журналы, круглые столы, Брейн-ринг, Пресс-конференция, родительские собрания, посещение семей, организация клубов, организация деловых игр, вечера вопросов и ответов, викторины, тренинги.

Остановимся на такой форме просвещения как вечера вопросов и ответов. Вечера вопросов и ответов информируют родителей по самым разнообразным проблемам, которые часто носят дискуссионный характер. Роль вечеров вопросов и ответов в вооружении родителей педагогическими занятиями состоит не только в самих ответах, что само по себе очень важно, но так же и форме проведения этих вечеров. Они должны проходить как непринужденное, равноправное общение родителей и психологов, как уроки педагогических раздумий. На вечере вопросов и ответов желательно присутствие специалистов – медиков, юристов, педагогов в зависимости от содержания вопросов.

Представляет интерес проведение тренингов с родителями детей и подростков. Их цель повышение родительской компетентности в понимании эмоций и потребностей детей, учить родителей видеть мир глазами ребенка, развитие рефлексии.

Таким образом, оказывая помощь педагогам и родителям в решение вопросов развития, воспитания и обучения посредством просветительской работы - психолог формирует у них потребность в психологических знаний, желание использовать их в работе, общения с детьми или в интересах собственного развития. Просветительная работа с педагогами и родителями очень важное направление работы школьного психолога с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, так как способствует формированию благоприятных условий для полноценного личностного развития и самоопределения, обучающихся на каждом возрастном этапе, а также своевременное предупреждение возможных нарушений в становления личности и развитие интеллекта.

Использованная литература:

1. БИТЯНОВА, М.Р. *Организация психологической работы в школе*. М.: Тенезис, 2000. - 298 с.
2. ДЕМИДОВА, И.Ф. *Педагогическая психология*. М.: Академический Проект,Трикта,2006.-224с.
3. ИСТРАТОВА, О.Н., *Справочник психолога средней школы*. Ростов н /Д.: Феникс,2008.-510 с.
4. ОВЧАРОВА, Р.В.*Справочная книга школьного психолога*. М.: Просвещение,1996.-
5. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991. - 303 с.
6. ШУМАКОВА, О. А. Психологическое просвещение в образовании как форма освоения родителями педагогической культуры. В: *Гуманитарные научные исследования*. <http://human.snauka.ru> /2012 . №11

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЮЛИЯ ЗАХАРОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского
государственного педагогического университета имени Максима Танка,
Минск, Беларусь

Annotation: *The article is devoted to the improvement of professional training of future teachers and specialists in the field of special education in the system of additional adult education. The author substantiates the need to use in the educational process a practice-oriented approach and active / interactive teaching methods.*

Keywords: *retraining; practice-oriented approach; professional competence and readiness of teachers; active and interactive teaching methods.*

В республике, начиная с 2015 года, актуальным является расширение образовательного пространства, включение в него всех детей, вне зависимости от их способностей, возможностей, культурного и социального положения. Система образования стремится создать необходимые условия для удовлетворения образовательных потребностей всех обучающихся. Инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все дети могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [1].

Происходящие изменения обуславливают обеспечение профессионального становления педагогических работников в условиях инклюзивного образования. Феномен инклюзивной готовности педагога, является, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой – составляющей профессионально-педагогической готовности. Имеет компонентную структуру, включающую педагогическую и психологическую составляющие, а также опыт практической деятельности. Формирование психологической подструктуры готовности детерминировано личностными особенностями, уровнем подготовленности, полнотой информации. Педагогическая подструктура представляет собой интегральную характеристику компетенций и личностных качеств, детерминирующих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования [2, с. 90].

В настоящий момент идет переосмысление содержания подготовки и переподготовки педагогических работников с целью получения «кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание инклюзии, владеющих компетенцией обеспечения комплексного сопровождения всех обучающихся, в том числе с особенностями психофизического развития» [1, с. 14].

В этой связи особую актуальность приобретают вопросы качественной подготовки специалистов системы дополнительного образования взрослых. Образовательные стандарты переподготовки руководящих работников и специалистов предусматривают усиление прикладного, практического характера образования, адекватность его современным требованиям экономики, науки и общественной жизни. Ориентированы на формирование академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, обеспечивающих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования. Достижение перечисленных задач невозможно без обращения к практико-ориентированным технологиям обучения и воспитания. Приобретение в процессе обучения не только знаний, умений, навыков, но и опыта практической деятельности обеспечивает вовлечение слушателей системы переподготовки в работу с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, возможностей успешного трудоустройства и конкурентоспособности на рынке труда [3].

В Институте повышения квалификации и переподготовке БГПУ имени Максима Танка (далее – ИПКиП) ежегодно проходят двухгодичную переподготовку по специальностям в области специального образования слушатели с высшим образованием (гуманитарным), но с разным опытом работы в учреждениях образования или вовсе без него, с квалификационной категорией и без аттестации, с разной мотивацией для последующего обучения. И, что естественно, влечет за собой некоторые проблемы: незнание или недостаточная осведомленность основных психолого-педагогических характеристик детей и подростков, особенностей обучающихся разных нозологических групп (с сенсорными, речевыми, интеллектуальными, двигательными, психическими и эмоциональными нарушениями), отсутствие опыта работы с ними. Слушателям не известны потенциальные возможности детей с разными образовательными потребностями, в том числе и с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), присутствует слабое осознание личной воспитательной роли в образовании лиц с ОПФР, низкая диагностическая культура и др.

Отметим, что изучение феномена инклюзивного образования, необходимости и возможности образования детей с разными образовательными потребностями, в том числе с ОПФР, становится основой и реальностью профессиональной переподготовки педагогических работников как на уровне дошкольного, так и общего среднего образования. В ходе лекций, практических и лабораторных занятий активно используются практико-ориентированный подход и активные/интерактивные методы обучения будущих специалистов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов и др.).

К активным и интерактивным методам обучения относятся: лекции, учебные игры, круглый стол, дискуссия, дебаты, мозговой штурм, кейс-метод, творческие задания и т.д. Рассмотрим некоторые из них.

Лекция-визуализация активно используемая форма проведения, т.к. наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в суть познаваемых явлений. Воспринятый и осознанный информационный видеоряд служит опорой для осмысления материала, заявленной проблемы, поиска ее решений, как в теоретическом, так и практическом ракурсе. Подготовка такой лекции состоит в перекодировании ее содержания или его части в визуальную форму для предъявления слушателям (презентация, видео, рисунки, фото, схемы, таблицы). Проведение лекции сводится к развернутому комментированию подготовленных визуальных материалов, которые должны обеспечить: усвоение новой информации или систематизацию имеющихся знаний; создание и разрешение проблемных ситуаций. В ходе подготовки к лекции необходимо учитывать: уровень подготовленности и образованности аудитории; профессиональную направленность и особенности конкретной темы. Например, в рамках темы «Эволюция отношения общества и государства к лицам с особенностями психофизического развития и этапы становления систем специального образования в Западной Европе, в России, в Беларуси» в качестве демонстрационного визуального материала нами используется фильм-ретроспектива «От идиота к гражданину» (предоставлен SIPU (the Swedish Institute for Public Administration) в ходе участия в проекте по проблеме инклюзивного образования (г. Стокгольм, Швеция, 2010 г.). Фильм раскрывает столетнюю национальную историю отношения государства к людям, имеющим психические заболевания, физические и/или психические нарушения развития). Согласно содержанию учебной программы «Коррекционная педагогика» по специальностям переподготовки в области специального образования данная тема заявлена первой и, как никакая другая, способствует отражению диалектики перемен в отношениях общества и государства на разных этапах мировой истории. В рамках проведения лекции показ фильма способствует пониманию слушателями сложностей выбираемой ими профессии, роль событий экономической, политической и культурной жизни в качестве факторов, определяющих предпосылки и причины изменений в отношении к инвалидам и лицам с ОПФР, формируются убеждения, что организация обучения лиц с разными образовательными потребностями, в том числе и с ОПФР, представляла и представляет объективную необходимость развития общества.

Проблемная лекция/лекция с заранее запланированными ошибками. Разрабатывается с целью развития умений слушателей оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, вычленять неверную или неточную информацию. Специфика проведения заключается в том, что, во-первых, обучающимся заранее сообщается, что в лекции будут неточности или заявлена проблемная ситуация и, во-вторых, организация такого рода лекций рекомендуется только после приобретения слушателями некоторого опыта и знаний по определенной теме. Практическая реализация такого рода лекций требует, чтобы слушатели фиксировали ошибки (вопросы, неточности)

по ходу изложения материала, а их анализ (решение проблемы) – по ее окончанию. Проведение лекций в такой форме формирует умение слышать и слушать излагаемый преподавателем материал, использовать свой жизненный и, иногда, имеющийся профессиональный опыт, активизирует умение излагать собственные мысли и оптимизирует взаимоотношения слушателей друг с другом и преподавателем.

Лекция в форме блиц-игры «Пресс-конференция». Данная форма лекции предусматривает определенную театрализацию – слушатели становятся участниками пресс-конференции (например, корреспондентами газет и журналов). Они имеют право задавать устные вопросы в процессе лекции. Такую лекцию можно проводить: в начале обучения с целью выявить потребности, круг интересов группы или потока; в конце обучения – такая форма используется для привлечения слушателей к узловым моментам прочтения темы дисциплины, систематизации знаний.

Деловая игра является не только одним из наиболее эффективных активных методов обучения, но и прообразами реальных профессиональных ситуаций. Именно в таких играх решение заданных задач в специально созданных условиях способствует получению новых знаний, формированию умений и навыков будущей реальной профессиональной деятельности. Особенно интересными, в рамках заявленной нами темы статьи, являлись игры, связанные с жизненными ситуациями: «Организация специального образования детей с тяжелыми и/или множественными нарушениями физического и/или психического развития: проблемы и перспективы», «Психолого-педагогическая помощь родителям детей с ОПФР», «Социальная и образовательная интеграция детей с ОПФР: мифы и реальность», «Правовое регулирование системы специального образования в Республике Беларусь» и др.

Например, рассмотрим некоторые аспекты сценария проведения логопедической гостиной по типу деловой игры, тема «Правовое регулирование системы специального образования в Республике Беларусь». Технология проведения игры стандарта: Введение в игру, ознакомление участников и экспертов с исходной информацией. На этапе проведения игры задаются правила – «...на экране будет предлагаться вопрос и варианты ответов, а участников игры мы попросим поднимать карточку с нужным ответом». Карточки с вариантами ответов предлагаются каждому участнику. Рекомендуются группу слушателей разделить на несколько подгрупп, две из которых будут соревноваться друг с другом, третья – выступать в качестве жюри. Вариантами вопросов могут быть следующие: «образовательные стандарты являются основой для ...», «какие требования предъявляет Кодекс об образовании Республики Беларусь к созданию специальных условий для ОПФР», «что входит в систему специального образования» и т.п.

На этапе подведения итогов проводятся выступления микрогрупп, обмен мнениями, защита слушателями своих решений и выводов. В заключении необходимо провести анализ результатов игры с аргументированной защитой

принятых решений и выводов. Особое значение приобретает совместное обсуждение ее результатов, анализ полученного опыта.

Кейс-метод (case-study) или метод анализа конкретной ситуации – это педагогическая технология, основанная на моделировании ситуации или использования реальной ситуации в целях анализа данного случая, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем. Коррекционно-педагогический потенциал ее использования в процессе обучения заключается в коллективном анализе предложенной ситуации, поиске, выборе и защите публично представленного способа решения.

Приведем пример обсуждаемых ситуаций [4]. «Описание ситуации: учителю-логопеду поликлиники были присланы распечатанные формы речевых карт, что предполагает их обязательное заполнение на каждого ребенка, посещающего занятия в учреждении здравоохранения. Карты в виде книжечки, с вполне привычными графами: «Анамнез», «Сведения об окружающем», «Словарь», «Звукопроизношение», «Заключение», «Направления работы», «Динамика» и др. У учителя-логопеда поликлиники возникают следующие вопросы: 1) учителя-логопеды поликлиник не заполняли никаких речевых карт и т.п., ограничиваясь только записью в журналах первичного приема, учета учебных занятий, записью в медицинской карте и др.; 2) есть ли стандартизированная форма речевой карты, утвержденная Министерством здравоохранения Республики Беларусь; 3) как заполнять речевые карты, ведь у учителя-логопеда встречаются на приеме дети разного возраста (от раннего до подросткового).

Проблема: нужна ли речевая карта? Почему. Каков состав и содержание речевой карты? Почему. Необходимо ли стандартизировать речевую карту? Почему».

Применение данного метода способствует формированию профессионально значимых качеств личности у будущих специалистов, мировоззрения и навыков решения профессиональных задач, что продуктивно сказывается на формировании их профессиональной готовности.

Метод «обучение в сотрудничестве» (cooperative learning). Слушатели организуются в группы по несколько человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Например, в теме «Эволюция отношения общества и государства к лицам с особенностями психофизического развития и этапы становления систем специального образования в Западной Европе, в России, в Беларуси» можно выделить следующие блоки информации: причины неоднозначности отношения к лицам с ОПФР в ходе исторической эволюции человеческого общества, характеристика периодов «от нетерпимости к осознанию необходимости обучения всех детей с ОПФР», современный период «от изоляции к интеграции: проблемы и перспективы».

Каждый член группы находит материал по своей части, затем идет обсуждение рассматриваемой проблемы в рамках группы, после происходит обучение всех слушателей. Специфика использования данного метода: самостоятельная подготовка, осмысление полученного материала, умение донести его суть до коллег,

а также умение слушать партнеров по команде. Таким образом, каждый вносит свою лепту в общую задачу. Дискуссии, обсуждения в группах дают возможность ознакомиться с работой любого обучающегося. Группа с самого начала имеет как бы двойную задачу: с одной стороны, академическую – достижение какой-то познавательной, творческой цели, а с другой, социально-психологическую – осуществление в ходе выполнения задания определенной культуры общения, донесение полученной информации до большего числа слушателей.

Кроме того, одним из факторов успешного формирования готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования считаем сближение учебной и профессиональной деятельности. Практической реализацией такого сближения является использование практико ориентированных заданий, активизирующих мыслительную деятельность слушателей, повышающих мотивацию и обогащающих их практический опыт, что позволяет решать профессионально значимые задачи в усложняющихся условиях.

Использование практико-ориентированного подхода к обучению слушателей способствует поэтапному формированию у них профессиональных компетенций и инклюзивной готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Условно период обучения можно разделить на два этапа: ценностно-смысловой и практический. На первом этапе у обучающихся определяются культурные запросы и потребности, происходит понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, укрепление и углубление профессиональных интересов. На втором этапе происходит непосредственное знакомство с будущей профессиональной деятельностью путем освоения практико ориентированных заданий, профессиональных модулей и прохождения стажировки, защиты курсовой/дипломной работы; формируется готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма и активность позиции. В основу подготовки положены: реальные профессиональные задачи разного уровня сложности, овладение спецификой профессиональной деятельности, интеграция знаний, методов различных областей науки и практики, самостоятельность в определении задач профессионального и личностного развития.

Практико-ориентированные задания нацелены на индивидуальную поисковую деятельность, где каждый обучающийся не просто закрепляет основные теоретические положения учебного материала, а овладевает умениями прогнозировать, планировать, раскрывать свое мнение и позицию по выбранному способу решения задачи, самостоятельно организовывать свою деятельность.

Достаточное количество времени отводится на самостоятельную подготовку. Это процесс гораздо более привлекательный и продуктивный, чем воспроизведение готовых теоретических схем. Слушателям предлагается автономно: изучить нормативно-правовые и локальные инструктивные материалы, которые относятся к системе дошкольного и общего среднего образования (с использованием сети Интернет), соотнести требования образовательных стандартов с собственной профессиональной деятельностью; поработать с текстовой информацией,

предложенной в системе дистанционного обучения БГПУ Имени Максима Танка (вкладка ИПКиП), пройти там же тестирование и пр.

Таким образом, развитие у слушателей системы переподготовки по специальностям в области специального образования умений решать практико-ориентированные задачи в процессе обучения следует рассматривать как один из способов формирования у них инклюзивной компетентности и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях. Полагаем, что соблюдение принципа оптимального соотношения между преподаванием теоретического и практического материала, будет и дальше способствовать повышению уровня мастерства и формированию профессиональной компетентности будущих педагогических работников и специалистов в условиях инклюзивного образования, соответствует образовательному стандарту и делает наших выпускников конкурентоспособными на рынке труда.

Использованная литература:

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] [25.07.2019] // Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608. Режим доступа : http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633.
2. ХИТРИЮК, В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография. Барановичи : БарГУ, 2015. 276 с. ISBN 978-985-498-680-7.
3. ЯЛАЛОВ, Ф.Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию. В.: *Высшее образование в России*. 2008. № 1. с. 89-93.
4. ВАНИЕВА, В.Ю. Практико-ориентированный подход к подготовке студентов – будущих логопедов к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] [25.07.2019]. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/80PVN515.pdf>

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

**ЛАРИСА ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент
Бэлцкий государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Annotation: *This article discusses the features of the work of an elementary school teacher in an inclusive class. This problem was examined through the prism of advanced training for primary school teachers in the framework of the applied research project "Optimization of inclusive education in the process of continuous formation of professional competence of didactic personnel in preschool and primary school" at Balti State University A. Russo, as a result of which she developed a structural-functional model of training specialists in this field in the process of their training in continuing education courses. The features of the teacher's work are correlated with the program of continuing education courses, and the methods of work of teachers.*

Keywords: *continuing education courses, features of the teacher's work in an inclusive class, readiness model.*

Имеющийся небольшой опыт инклюзивного образования в Молдове показывает, что для его практического осуществления необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и с различными позициями членов общества и прежде всего недостаточной готовностью педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях.

Команда институционального проекта прикладных исследований «Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена» в Бэлцком государственном университете им. А. Руссо, разработала структурно-функциональную модель подготовки специалистов в данной области в процессе подготовки на курсах повышения квалификации.

Данная модель разработана на основе постановления Правительства РМ «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на период 2011-2020гг», достижений современной психолого-педагогической науки в области образования детей с психо-физическими отклонениями, а также с учетом особенностей работы учителя начальной школы в инклюзивном классе [1].

Проведённый нами анализ литературы, изучение опыта работы учителей начальной школы в северных районах Молдовы, показали, что педагогическая деятельность с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует сформированности у педагогов определенной готовности - профессиональной компетентности, которая включает наличие особых ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и непосредственно компетенций для осуществления инклюзивного образовательно-воспитательного процесса. Отсутствие даже одного из этих компонентов приводит к существенному снижению эффективности педагогического процесса.

Реализованная в процессе курсов повышения квалификации учителей начальных классов программа обучения по проблемам инклюзивного образования включает анализ возрастных, типологических, индивидуальных потребностей детей-инвалидов; рекомендации по структуре, условиям реализации и результатам освоения индивидуального куррикулума; проектирования учебного процесса для школьников с особыми образовательными потребностями с точки зрения дифференцированного и деятельностного подхода; основы психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов в начальной школе; раскрывает методику развития речи, практической и познавательной деятельности «особых» учащихся, развития их личностных качеств, общей культуры, формирования духовно-нравственных и социальных ценностей; пути обеспечения преемственности с дошкольным учреждением и средним звеном школы.

В план-график повышения квалификации по инклюзивному образованию включены лекции, а также практические занятия и самостоятельная работа слушателей. На практических занятиях учителя разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты учащихся, материалы для диагностики образовательных результатов, отрабатывают практические навыки по

планированию и реализации работы с семьями, проектируют программы социализации «особых» школьников.

Ценностными целями педагога, работающего с детьми с психо-физическими нарушениями являются педагогическая помощь детям, наиболее полное раскрытие их ресурсов. Эти цели решаются в следующих задачах: создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития детей с ограниченными возможностями здоровья; формирование и развитие различных видов их деятельности с учетом данного возраста; помощь в познании себя и окружающего мира, целенаправленная работа по социальной адаптации и интеграции их в общество; подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе; личностное развитие [2; 4].

Следует учесть, что деятельность педагога, работающего в инклюзивной школе, в отличие от деятельности педагогов обычных школ имеет присущие только ей особенности. Такой педагог должен уметь понимать медицинские диагнозы с тем, чтобы найти оптимальный подход к ребёнку с нарушением развития, учесть его специфические особенности, увидеть отклонения в развитии, понять их причины. А для этого ему нужны глубокие знания психолого-педагогической диагностики с тем, чтобы определить или спрогнозировать трудности, которые могут возникнуть у такого ребенка, их причины и возможные пути их устранения.

В отличие от учителя обычной школы, деятельность которого направлена на определенные результаты (овладение учеником определенным уровнем знаний и умений в соответствии с kurikulumом), педагог инклюзивной школы средствами содержания своего предмета и путем умелого использования специальных методов и приемов обучения, прежде всего, направляет свою деятельность на то, чтобы развивать ученика максимально доступным для него способом, развивать компетенции, которые необходимы ему в жизни.

Важным для такого педагога является владение умением учитывать индивидуальные особенности лиц с нарушениями развития в процессе работы с группой (классом). Для этого педагог должен обладать креативностью, творческим мышлением, так как в работе с особыми детьми нет готовых «рецептов».

Работа педагога инклюзивной школы трудно измерима, так как дети с нарушениями развития не одинаковы по своим возможностям, обладают разными психическими ресурсами развития.

Поэтому трудовой вклад педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями трудно измерить и оценить. Используемые для этой цели в работе со здоровыми детьми методы необъективны (оценка уровня успеваемости, тесты по разным учебным предметам и др.). Поэтому оценка эффективности педагогической помощи особому ребенку возможна только принимая во внимание исходный уровень (до обучения) развития ребенка.

В этой связи известный психолог Н.Б. Лурье высказывает мысль о том, что для правильного понимания возможностей ребенка и оценки результатов проведенной с ним коррекционно-воспитательной работы, большое значение имеет

относительная успешность. Это означает, что оценка такого ученика должна исходить не из учета его абсолютных знаний и умений, а из тех относительных сдвигов, которые появились в результате коррекционно-воспитательной работы. Если его абсолютная успешность и не велика, но имеются сдвиги в поведении, деятельности, в общем развитии, т.е. если налицо относительная успешность, то мы вправе говорить о положительных результатах проведенной коррекционно-воспитательной работы.

Отсюда следует необходимость определения педагогом приоритетных задач развития ребёнка, его умение выдвигать наиболее важную цель, достижение которой будет способствовать переходу ребёнка на следующий этап развития.

Для этого у педагога должно быть развито чувство эмпатии - способность принять особого ребенка, понять его эмоциональное состояние, вчувствоваться в его переживания, сочувствовать ему, уметь поставить себя на его место, проникать в духовный мир детей. С чувством эмпатии тесно связан феномен «принятия», под которым подразумевается теплое эмоциональное, доброжелательное отношение со стороны педагога к ребёнку с психо-физическими нарушениями развития.

Важным качеством педагога, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, является толерантность, которая проявляется в способности проявлять к ним терпимость, спокойно-доброжелательное отношение в случае проявления ими неадекватного поведения, нечеткой речи и других проявлений. В этой связи педагог должен уметь восстанавливать свое нервно-психическое состояние, успешно развивать позитивные взаимоотношения с детьми и их родителями.

Поэтому вся деятельность педагога работающего с особыми детьми должна осуществляться на основе ненасилия, поддержки, поиска и стимулирования развития потенциальных возможностей каждого школьника. Такой подход – это кредо, воспитательная идеология, концепция современного инклюзивного образования.

Анализ современных исследований молдавских и зарубежных специалистов показывает, что основными показателями оценки эффективности коррекционно-педагогической помощи ребенку с нарушением развития является продвижение его в развитии; овладение им нравственными нормами; обеспечение лучших условий в семье; создание развивающей среды; максимальная самореализация каждого ребенка в различных сферах жизнедеятельности с учетом его индивидуальных психических и физических особенностей [2; 4; 5].

Труд педагога, работающего с данной категорией детей, характеризуется необходимостью руководствоваться профессиональными принципами и нормами. Они базируются на гуманистических общечеловеческих ценностях, нормативных требованиях, целях, задачах, личностных потребностях и интересах особых детей. Поэтому в ходе обучения слушателей большое внимание уделяется нормативно-правовым основам получения образования детьми с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях.

В изучении программы включён вопрос, касающийся характеристики педагога инклюзивной школы с точки зрения соблюдения принципа этики, что проявляется в уважительном отношении учителя к ребёнку, независимо от степени отклонения в развитии и его возможности выразить свои потребности, а также в его умении корректно использовать специальную терминологию в присутствии детей с нарушениями в развитии и их родителей.

Исходя из этого, для такого педагога очень важно соблюдать принцип нравственной ответственности за выбранные приоритеты в работе с детьми, результаты их обучения и воспитания, а также их социальную адаптацию в обществе. Он должен уметь соотносить социально значимые цели, определенные в нормативных актах, с личностными интересами и потребностями ребенка с нарушениями развития.

Учитывая, что инклюзивный процесс требует комплексного воздействия на ребенка, как со стороны учителя, так и родителей, психолога, помощника учителя, других специалистов, важное качество педагога начальной школы – умение работать в команде. Командная работа всех сотрудников – один из важных принципов организации в школе инклюзивного процесса. Она представляет собой деятельность в группе специалистов, объединенных пониманием перспективы развития детей с особыми образовательными потребностями и путей ее достижения, проводящих в коллективе единую политику по достижению целей качественного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Функционирование и развитие инклюзивного образовательного процесса зависит от обмена информацией о ребёнке и способности всех участвующих в этом процессе совместно решать проблемы и задачи его воспитания и обучения.

Командная работа в процессе инклюзивного образования способствует:

- более успешной работе образовательного учреждения с детьми, имеющими особые образовательные потребности;
- быстрой адаптации образовательного учреждения к потребностям детей с психофизическими нарушениями, к изменениям во внешней среде, быстрому реагированию на изменение образовательных запросов детей и их родителей;
- модернизации организационной системы управления инклюзивным процессом, когда осуществляется переход от функционально-линейной организационной структуры к структуре матричной, в которой сочетается вертикальная и горизонтальная системы управления.

Одной из основных форм командного управления в инклюзивной школе является созданная на основании положений Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы, в начальных школах и гимназиях МВК (многопрофильная внутришкольная комиссия), институциональная структура в целях поддержки инклюзивного образования детей. В состав МВК входят не менее семи постоянных членов: завуч по учебной части, школьный психолог, представитель вспомогательного педагогического персонала, один учитель

начальной школы и один учитель гимназии, имеющие дидактическую степень, учитель или классный руководитель ученика, которым занимается комиссия.

Работая в этой комиссии, учитель должен активно участвовать в первичной оценке уровня развития детей, в выявлении потенциала и трудностей в их обучении, определении специфических потребностей детей и мер вмешательства, в формулировании рекомендаций в процессе составления и реализации ИУП а также дополнительных услуг, которые может оказать учебное заведение.

Формированию этих умений во многом способствуют интерактивные методы обучения, а также использование принципа ситуационного анализа, где рассматриваются конкретные проблемы детей с ОВЗ, взятые непосредственно из практики учителей курсов повышения квалификации. Эти умения также отрабатываются в ситуативно-ролевых играх, предполагающих создание ситуаций вариативно-профессионального поведения учителя в работе с особыми детьми, а также заданий исследовательского характера, выявляющих траектории индивидуально-личностного развития детей с особыми нуждами, задания по изучению личности этих детей, их включенность в коллектив, отношения к инклюзивному обучению родителей и общества.

Все рассмотренные особенности работы учителя в инклюзивном классе должны быть учтены при планировании повышения квалификации учителей начальной школы в системе их непрерывного образования.

Использованная литература:

1. HOTĂRÎREA GUVERNULUI NR.523 DIN 11.07.2011 CU PRIVIRE LA APROBAREA PROGRAMULUI DE DEZVOLTARE A EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN REPUBLICA MOLDOVA PENTRU ANII 2011-2020. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, 15.07.2011, nr.114-116/589
2. EDUCAȚIA INCLUZIVĂ. Unitate de curs, Chișinău: Cetatea de Sus, 2012
3. SOLOVEI R., MALCOCI L., FILIP G. Educația incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău: ELAN PLOGRAF, 2013 -342p.
4. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ, МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ, НОВЫЕ ИДЕИ. Сборник научно-методических материалов / Под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – 254с. ISBN 978-5-9973-3362-1
5. НЕУСТРОЕВА Е. Н., ПРОКОПЬЕВА Ю. П. Использование педагогических технологий инклюзивного образования в начальной школе [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 45-48. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/13030/> ТИПЫ И МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования / Гос. ун-т Молдовы, Гос. пед. ун-т "Ион Крянгэ", Гос. ун-т "Алеко Руссо" Бэлць ; разраб. и адапт. Перетятку М. И., Зорило Л. И.; гл. ред. Симион Матвеевич Кайсын. - К. : Ин-т непрерывного образования, 2011. - 158 с

ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАТАЛЬЯ КОРСАК, преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Гомель, Беларусь

Annotation: *This article reveals the concept of self-education, describes the main forms of organization of self-education, notes their advantages and disadvantages. The technology of organizing self-education of teachers of inclusive education, as well as possible goals and results of their self-education activities are analyzed.*

Keywords: *self-education, teacher of inclusive education, forms of self-education, technology of self-education.*

Чтобы учить других — педагог должен не только знать свой предмет и владеть методикой его преподавания, но и ориентироваться в различных сферах общественной жизни, быть культурным человеком в широком смысле этого слова. Постоянная работа педагога инклюзивного образования над совершенствованием своего развития важна в силу специфики педагогической деятельности, направленной на обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Готовясь к уроку, работая над лекцией для родителей, разрабатывая внеклассное мероприятие, педагог испытывает необходимость изучить соответствующую литературу, знакомиться с передовым опытом. Основным инструментом профессионального роста педагога инклюзивного образования и совершенствования его мастерства является самообразование.

Самообразование — это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук. Самообразование осуществляется добровольно и сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком, самообразование необходимо для совершенствования разнообразных качеств и навыков. Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность перехода от низкой ступени к высшей, вариативность и др.

Рассмотрим наиболее часто используемые формы организации самообразования педагогов, отметив их преимущества и недостатки, которые на наш взгляд могут применяться в самообразовательной деятельности педагогами инклюзивного образования.

Курсовая подготовка в институтах повышения квалификации. Главное достоинство такой формы самообразования — возможность получения квалифицированной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность

обмена опытом между коллегами. Недостатки: эпизодичность прохождения курсов; время проведения - в учебный период, что влечет большие изменения в режиме работы всего учреждения образования; качество лекционного материала, которое часто оставляет желать лучшего, т.к. нет серьезного изучения потребностей педагогов и дифференциации с учетом потенциала слушателей.

Получение второго высшего образования или второй специальности. Главное достоинство такой формы самообразования — возможность выстраивать индивидуальную траекторию образования, т.к. структура большинства программ имеет модульный характер: одни обязательны для изучения, другие предполагают индивидуальный выбор. К недостаткам можно отнести дефицит у педагогов свободного времени и высокую стоимость обучения.

Дистанционные курсы повышения квалификации, конференции, семинары, олимпиады и конкурсы. Главные достоинства такой формы самообразования: возможность пройти их в удобное для педагогов время; возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам. Недостатки: дистанционные курсы проводятся на платной основе; не все педагоги владеют ИКТ на достаточно высоком уровне, чтобы обучаться дистанционно; документы, подтверждающие факт прохождения дистанционного обучения, не всегда учитывают при проведении очередной аттестации.

Индивидуальная работа по самообразованию, которая включает: научно-исследовательскую работу по определенной проблеме; изучение научно-методической и учебной литературы; участие в педагогических советах, методических объединениях; посещение уроков коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий, содержания обучения, методов преподавания; теоретическую разработку и практическую апробацию разных форм занятий проводимых коллегами, внеклассных мероприятий и учебных материалов. Однако, не смотря на необходимость самообразования, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги работающие с детьми с особыми образовательными потребностями это: отсутствие времени, стимулов, нехватка источников информации.

Сетевые педагогические сообщества — новая форма организации самообразования учителей. Сетевое педагогическое сообщество — это интернет-ресурс, созданный для общения единомышленников, педагогов различных регионов страны. Сетевое сообщество открывает перед педагогами следующие возможности:

- использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов;
- самостоятельное создание сетевого учебного содержания;
- освоение информационных концепций, знаний и навыков;
- наблюдение за деятельностью участников сообщества [1].

Главные преимущества этой формы самообразования: обмен опытом осуществляется между учителями-практиками; методическая помощь является персональной и адресной; попросить и получить консультацию можно в удобное для педагога время.

При организации самообразования учитывается профессиональный уровень педагогов инклюзивного образования, используются различные критерии, позволяющие отнести данных специалистов к той или иной группе и в соответствии с этим выбрать цели и способы обучения. Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, учиться на опыте коллег, пополнить свой методический багаж. Педагог со стажем имеет возможность не только пополнить копилку своих знаний, но и найти эффективные, приоритетные для себя приемы развивающей и коррекционной работы с детьми и родителями, овладеть элементарной диагностической и исследовательской деятельностью.

Самообразование непрерывно, но планировать его нужно поэтапно. Технология организации самообразования педагогов может быть представлена в виде следующих этапов:

1 этап — диагностический, который предусматривает создание определенного настроя на самостоятельную работу; анализ профессиональных затруднений и интересов; постановку проблемы, выбор цели работы, формулирование личной индивидуальной темы, осмысление последовательности своих действий (планирование и прогнозирование результатов).

2 этап — обучающий, на котором педагог знакомится с психолого-педагогической и методической литературой по выбранной проблеме образования; знакомство с передовым педагогическим опытом, наработанным коллегами в городе, регионе, стране; накопление педагогических фактов, их отбор и анализ, формирование картотеки по теме.

3 этап — практический, во время которого происходит адаптация теоретического материала к конкретной ситуации (классу, предмету); апробирование на практике выбранных методов работы; мониторинг, анкетирование. Практическая работа продолжает сопровождаться изучением литературы. На данном этапе идет осмысление, анализ и обобщение накопленных фактов. Целесообразно организовать коллективное обсуждение с коллегами прочитанной педагогической литературы и апробированного опыта.

4 этап — внедрение, на нем педагог в процессе дальнейшей работы использует собственный опыт, а также занимается его распространением. Созданием собственных наработок в русле выбранной темы с опорой на теоретический материал (дидактические материалы, разработки уроков, внеклассных мероприятий и другие методические наработки); апробацией, коррекцией, отслеживанием результативности. Данный этап предусматривает практические выходы: отчет о ходе самообразования на заседаниях методического объединения, проведение открытых уроков, внеклассных мероприятий, мастер-классы для коллег.

5 этап — обобщающий, на котором педагог должен провести анализ своей самостоятельной методической работы по теме самообразования, оформить результаты, рекомендации для коллег. Провести мониторинг, анкетирование и

презентацию материалов на заседаниях методических объединений, педагогических советов [2].

Длительность этапов может варьироваться в зависимости от сложности темы, глубины «погружения» и опыта самого педагога. Срок реализации плана педагог определяет сам. Темы для самообразования подбираются с учетом индивидуального опыта и профессионального мастерства каждого педагога. Они всегда связаны с прогнозируемым результатом (что мы хотим изменить) и направлены на достижение качественно новых результатов работы. Тематикой самообразования может являться:

- одна из задач образовательного учреждения;
- проблема, которая вызывает у педагога затруднение;
- пополнение знаний по уже имеющемуся опыту.

На основании выбранной темы педагог инклюзивного образования разрабатывает индивидуальный план работы над поставленной перед собой проблемой. В плане указываются: название темы, цель, задачи, предполагаемый результат, формы самообразования, этапы работы, сроки выполнения каждого этапа, действия и мероприятия, проводимые в процессе работы над темой, способ демонстрации результата проделанной работы, форма отчета по проделанной работе. По окончании работы над темой каждый педагог должен написать отчет с анализом, выводами и рекомендациями для других педагогов. Материал, собранный в процессе самообразования, целесообразно разделять на отдельные темы и сохранять в виде карточек, специальных тетрадей, тематических папок, личного педагогического дневника. Большое значение в процессе занятий по самообразованию имеет умение работать с литературными источниками: делать выписки, составлять конспект, тезисы, развернутый план или аннотацию.

Однако самообразование не должно сводиться к ведению тетрадей, написанию докладов и оформлению красочных папок и стендов. Источники самообразования делятся на источники знаний, способствующие личностному росту, и источники, способствующие профессиональному росту. Могут способствовать и тому и другому одновременно. Это – литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.); интернет; видео, аудио информация на различных носителях; семинары и конференции; мероприятия по обмену опытом, мастер-классы; курсы повышения квалификации и др.

Результатом самообразования педагога инклюзивного образования являются совершенствование работы с детьми, рост его профессионального мастерства. Каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений. И в личном плане самообразования педагога обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок. Результатами самообразования педагога инклюзивного образования на определенном этапе могут быть:

- повышение качества преподавания предмета (тут необходимо определить показатели, по которым будет определяться эффективность и качество);
- разработанные методические пособия, статьи, программы,
- исследования, дидактические материалы, тесты, наглядности и др.;
- внедрение новых форм, методов и приемов обучения;
- доклады, выступления;
- выработка методических рекомендаций по применению новой технологии;
- разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям;
- проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме [3].

Методическое сопровождение процесса самообразования играет большую роль в организации индивидуальной работы педагогов инклюзивного образования. Диагностика педагогов по проблеме саморазвития и самообразования выявляет следующие профессиональные затруднения: трудности с выбором методической темы самообразования, постановке целей и задач; планирование самостоятельной работы; недостаточные рефлексивные умения; недостаточное умение систематизации, обобщения и презентации накопленного опыта.

Самообразование невозможно без умения четко формулировать цель, конкретизировать проблему и фокусировать свое внимание на главных, значимых деталях, творчески переосмысливать процесс обучения и приобретаемые знания, особое место в самообразовании занимает способность к рефлексивному осмыслению и поиску нового. Все формы самообразования можно условно поделить на две группы: индивидуальная, предполагающая самостоятельную работу над повышением профессионального и методического уровня; коллективная, направленная на активное участие педагогов в методической работе школы, предметных методических объединений. В индивидуальной форме инициатором является сам педагог, однако руководители методических и административных структур могут инициировать и стимулировать этот процесс. Групповая форма в виде деятельности методического объединения через семинары, практикумы, творческие отчеты обеспечивает обратную связь между результатами индивидуального самообразования и самим педагогом инклюзивного образования.

Таким образом, показатели эффективности педагогического самообразования — это, прежде всего, качество организованного учебно-воспитательного процесса и профессионально-квалификационный рост педагога инклюзивного образования. Ведущую роль в организации процесса самообразования играют администрация образовательной организации и методические объединения педагогов. Именно они способствуют формированию устойчивой потребности в самообразовании, побуждают к изучению новой информации и передового опыта, приучают к самооценке и самоанализу.

Использованная литература:

1. ВОЛКОВА, О. В. Самообразование педагога / Справочник заместителя директора школы [дата доступа 5 июля 2019]. Режим доступа: <http://www.menobr.ru/materials/370/5620>
2. КОРНЕЕВА, М. Н. Самообразование педагогов — главный ресурс повышения профессионального мастерства. [дата доступа 5 июля 2019]. Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/pedagogika/samobrazovanie-pedagoga.html>
3. КРИВОЛАПОВА, Е. В. Организация процесса самообразования педагога [дата доступа 8 июля 2019]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9830/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

**НАДЕЖДА ОВЧЕРЕНКО, кандидат педагогических наук, конференциар
Тираспольский государственный университет,
Кишинёв, Республика Молдова**

***Annotation:** Inclusive education in the Republic of Moldova is undergoing a qualitative transformation. Universities have the opportunity to direct their efforts to the competent construction of the educational process in this area. The process of formation of specialists in the field of inclusive education has ceased to be strictly academic in nature, the independent work of students has taken a clear shape, and the work of the tutor has intensified. The ongoing changes in the educational process in the context of inclusive education cannot but affect the effectiveness of the university learning process itself, as well as the development of the personality of each student and teacher. The psychological and pedagogical aspects of training specialists in the field of inclusive education, which require serious research, have been identified.*

***Keywords:** inclusive education, university learning process, The psychological and pedagogical aspects.*

Инклюзивное воспитание в Республике Молдова в настоящее время проживает, на наш взгляд, один из важнейших своих этапов. Переход вузов республики на реализацию концепции *инклюзивного воспитания*, в настоящее время находится на стадии качественного преобразования. Подготовку в области *инклюзивного воспитания* студенты-педагоги могут получать в течение первого и второго циклов университетского образования. Университетский курс «*Инклюзивное воспитание*» стал обязательным по всем педагогическим специальностям.

В настоящее время у вузов появилась возможность направить свои усилия на грамотное построение учебно-воспитательного процесса в контексте реализации концепции *инклюзивного воспитания*. Уровень подготовки студентов-педагогов в области *инклюзивного воспитания*, обеспеченный этапом лиценциата, в большинстве своем осознается как недостаточный студентами, мотивированными на знания. Закончив трехлетнее обучение, в настоящее время студенты-педагоги имеют возможность продолжить свое образование по *инклюзивному воспитанию* в любом педагогическом вузе республики. Наступает период, с одной стороны, обмена

студентами между вузами, а с другой, проверки качества полученных студентами знаний по *инклюзивному воспитанию* в том или ином педвузе [3, с.374].

Думается, все согласятся с мнением, что качество полученных студентами знаний по *инклюзивному воспитанию* должно быть объективно оценено не только вузом, выдающий документ об окончании высшего учебного заведения, но и самим студентом, получивший эти знания. Конечно, оценка собственных знаний зависит от многих причин, но в первую очередь от отношения самого студента к проблематике *инклюзивного воспитания*, к самому себе как личности.

Данную проблему, на наш взгляд, следует решать сообща, уменьшая изоляцию между педвузами, обсуждая единые требования к учебно-воспитательному процессу, в ходе которого и идет подготовка будущих специалистов в области *инклюзивного воспитания* для нашей республики. Остановимся на некоторых проблемах, которые возникают в учебно-воспитательном процессе, и которые требуют обязательного решения. Сегодня уже нельзя подходить к вопросу подготовки будущих педагогов в области *инклюзивного воспитания* с формальных позиций, давая знания в одностороннем порядке.

Сегодня «обратная связь» учебного процесса, а именно, умения студентов-педагогов в области *инклюзивного воспитания*, сразу же востребуются на практике. В такой ситуации продолжать вести учебный процесс «по старинке», когда знания касательно *инклюзивного воспитания* даются в готовом виде, а студент на экзамене пересказывает мысли преподавателя, записанные под диктовку, это значит явно не понимать требований времени, тормозить внедрение концепции *инклюзивного воспитания*. Преподаватели, понимая сущность проблемы *инклюзивного воспитания*, на занятиях по спецкурсу меняют общение со студентами, обязательно анализируют воспитательный потенциал интерактивных форм работы с нетипичными учениками, это помогают студентам - педагогам осознанно усваивать знания по *инклюзивному воспитанию* и практически использовать их [1, с.7] .

Концепция *инклюзивного воспитания* заставила пересмотреть отношение преподавателей и к самостоятельной работе со студентами, которой отводится такое же количество часов в учебном процессе, как и аудиторным занятиям. Самостоятельная работа со студентами потребовала выделить из всего учебного материала по курсу *Инклюзивное воспитание* необходимый для нее объем, продумать способы выполнения, критерии ее оценивания. Понимание студентом того, что ты делаешь с учебным материалом, как ты делаешь и к какому в итоге ты приходишь результату, который обязательно оценивается, очень важно для накопления самостоятельного осознанного учебного опыта. В своей практике работы вузовские преподаватели учат студентов конкретным учебным действиям, которые помогают им выполнить то или иное задание самостоятельно: разные виды работы с научным текстом, способы обобщения материала, умение представить подготовленный материал, речевое оформление полученных знаний.

Осознанное отношение к получаемым знаниям по *инклюзивному воспитанию* положительно сказывается и на развитии личности студентов в целом. Осознанное

принятие Концепции *инклюзивного воспитания* студентами-педагогами это длительный процесс, который сопряжен со многими трудностями [3, с.376]. Как показывает практика, студенты приходят учиться в вуз с разным уровнем знаний в области *инклюзивного воспитания*. Поэтому, особенно на первом курсе, студентам первокурсникам нужна эмоциональная поддержка в осознании проблематики *инклюзивного воспитания*, которая помогает стать адептом Концепции *инклюзивного воспитания* и проявить толерантность к другому, нетипичному гражданину страны/мира.

Думается понимание того, что подготовка студентов-педагогов в области *инклюзивного воспитания* не должна носить формальный характер – одна из проблем современного вуза. «Пьедестал», который дается преподавателю вуза, для того и дается, чтобы он с его высоты видел проблемы своих подопечных и, вовремя их обнаружив, смог оказать помощь [4]. На наш взгляд, вуз не должен создавать для студентов тепличные условия по учебе: снижать требования по оцениванию знаний в области *инклюзивного воспитания*, уменьшать объем материала, уменьшать учебную нагрузку. Речь идет о видении личностного развития студентов, которое, как известно, у многих ребят отстает от учебного опыта, приобретенных конкретных знаний, умений и навыков. Сегодня студенты даже старших курсов, демонстрируя хорошие знания по учебным дисциплинам, часто проявляют низкий уровень осознания своего отношения к проблематике *инклюзивного воспитания*, тяжело отказываются от стереотипов касательно вопроса *инклюзивного воспитания*, допускают дискриминацию прав людей с ограниченными возможностями, не желая ничего менять в свое поведение.

Мы видим решение проблемы в адекватном понимании и организации не только учебного процесса по формированию правильного подхода к Концепции *инклюзивного воспитания*, но и всей воспитательной работы [2]. Работа тьютора со студентами, самостоятельная исследовательская работа студентов в области *инклюзивного воспитания* в течение всех лет обучения не должны носить формальный характер. Она должна носить целенаправленный, планируемый характер; может и должна доставлять радость и студентам, и преподавателям. С этой целью большое внимание мы уделяем внеаудиторным мероприятиям посвященным проблематике *инклюзивного воспитания*. Подбор внеаудиторных мероприятий происходит с учетом становления профессиональной сферы, а также развития всех сфер личности будущего специалиста: эмоциональной, поведенческой, волевой.

На протяжении нескольких лет нами апробирован опыт проведения тематических мероприятий под девизом «Все разные - все равны». Активно включаясь во внеаудиторные мероприятия, студенты проявляют свои личностные качества: толерантность, сопереживание, чуткость, ответственность, умение работать в команде, творчество. Такие мероприятия влияют и на учебную деятельность, которая становится более успешной, самостоятельной и результативной.

Наблюдения показывают, что внеаудиторные мероприятия в области *инклюзивного воспитания* можно рассматривать и как диагностические, помогающие выявить личностные проблемы у студентов (низкий творческий потенциал, неумение работать в команде, отсутствие толерантности), и как формирующие, несущие в себе сильный воспитательный заряд. Сама процедура подготовки и проведения внеаудиторных мероприятий по проблематике *инклюзивного воспитания* заставляет студентов-педагогов включаться в новые межличностные отношения друг с другом и с преподавателями. С одной стороны, диагностируя интересы, качества личности, а с другой, изменяя и формируя эти качества и ценности, нестандартная внеаудиторная деятельность заставляет личность проигрывать новые поведенческие варианты, испытывать сильные совместные переживания, и претерпевать обязательные изменения.

Какое направление примут эти изменения, как повысится уровень осознания студентами-педагогами феномена *инклюзивного воспитания*?

Думается, поставленные вопросы следует серьезно изучать, а для этого необходимо изменить отношение преподавателей к воспитательной работе в вузе, посвящённой *инклюзивному воспитанию*. Преподаватель включает студентов в свое личностное пространство, хочет он этого или нет. И, чтобы состоялось настоящее общение со студентами, этого пространства должно хватить и на учебный и на воспитательный процесс, которые изменяют отношение к проблеме *инклюзивного воспитания* не только студента, но и самого преподавателя.

Мы попытались провести исследование и ответить на ряд вопросов. Это вопросы, касающихся внеаудиторных мероприятий по *инклюзивному воспитанию*. В исследовании принимали участие студенты кафедры педагогики и общей психологии ТГУ в количестве 82 человек. Рассмотрим полученные результаты.

На вопрос: «Нужны ли проводить внеаудиторные мероприятия по *инклюзивному воспитанию*?» – большинство студентов ответили: «Да».

С *первого по третий курс* обнаруживается динамика увеличения положительных ответов в пользу внеаудиторных мероприятий по *инклюзивному воспитанию* на 30% и, соответственно, уменьшение отрицательных ответов. На первом курсе как положительных, так и отрицательных ответов в пользу и против внеаудиторных мероприятий по *инклюзивному воспитанию* достаточно много, и разница между ними составляет 8%. Однако, начиная со второго курса, данная разница существенно увеличивается и составляет уже 54 % в пользу внеаудиторных мероприятий по *инклюзивному воспитанию* со студентами. На третьем курсе значительное большинство студентов (84%) считают, что внеаудиторные мероприятия по *инклюзивному воспитанию* нужны, и разница в пользу внеаудиторных мероприятий по *инклюзивному воспитанию* составляет 68%.

Качественная обработка полученных ответов показывает, что *студенты первого курса* ждут от преподавателя-тутора поддержки, помощи, понимания, конкретного совета по вопросам *инклюзивного воспитания*. Студенты, которые отказываются от такой помощи, а их довольно много на первом курсе (46%), говорят,

что им не нужна помощь относительно того как правильно общаться и строить отношения с нетипичными людьми.

Студенты второго курса объясняют необходимость внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию в оказании помощи в эмоциональной поддержке по вопросам адекватного принятия другого, отличного от себя, с ограниченными возможностями; описывают случаи, когда им была оказана или не оказана помощь.

Студенты третьего курса видят необходимость в тutore как в человеке, специалисте, который помогает в решении трудных проблем из области инклюзивного воспитания, возникающих в группе или у каждого студента в отдельности. Причем, потребность в тutore к третьему курсу не исчезает, а возрастает.

Мы считаем, что выявленная положительная тенденция в пользу внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию свидетельствует об осознанном отношении и понимании студентами ее значимости для личностного развития. Данное предположение получило свое подтверждение на следующем этапе нашего исследования, когда студентам задавался вопрос о влиянии внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию на развитие их личности.

На вопрос: «Можно ли сказать, что внеаудиторные мероприятия по инклюзивному воспитанию влияют на становление вашей личности?» – были получены следующие результаты: уровень понимания значимости внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию увеличивается ко второму и третьему курсам. Интересен тот факт, что на третьем курсе по ответам на осознание студентами значимости внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию и положительного влияния на развитие их личности внеаудиторных мероприятий практически нет расхождений (разница составляет 2%).

Выявленная тенденция роста уровня осознания студентами влияния внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию на развитие их личности носит закономерный характер. С внеаудиторными мероприятиями по инклюзивному воспитанию, мы считаем, связано и общее эмоциональное состояние студентов. Им предлагалось оценить свое состояние по 10-бальной системе. Замечено, что там, где в группах проводятся внеаудиторные мероприятия по инклюзивному воспитанию, нет сильных перепадов в оценивании. Там, где отсутствует подобного рода работа, или скажем, она недостаточно, присутствуют значительные перепады в оценивании студентами своего состояния: кто-то оценивает его на 10 баллов, а кто-то – на 5 баллов.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. существует положительная динамика в осознании студентами с первого по третий курс необходимости и значимости внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию;

2. проведение внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию студенты связывают с развитием своей личности;
3. студенты третьего курса осознают в большей степени, чем студенты первого и второго курса необходимость внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию, подчеркивая их влияние на развитие своей личности.
4. отсутствие в студенческих группах перепадов эмоционального состояния, связанного с изучением феномена *инклюзивного воспитания*, является результатом хорошо поставленной внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию.

Проведенное нами исследование и полученные данные приобретают особое значение в вопросе активизации внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию в вузе. Наше исследование доказало, что студентам нужны внеаудиторные мероприятия по инклюзивному воспитанию, которые носят живой, а не формальный характер. Ценность данного исследования заключается в том, что оно проводилось со студентами, которые на протяжении двух лет вместе со своими преподавателями-туторами были включены в активную деятельность по подготовке и проведению разного рода внеаудиторных мероприятий по инклюзивному воспитанию.

Использованная литература:

1. АЛЕХИНА, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики. В: Психологическая наука и образование. 2014, Т.19, №1, с. 5-16.
2. ЛИЧ, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. Москва: Оперант, 2015.
3. ПУГАЧЕВ, А.С. Инклюзивное образование. В: Молодой ученый. 2012, №10, с. 374 -377.
4. ЭСАУЛОВ, А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Москва, 1982.

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К
РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

***Annotation:** The article discusses the content of practice-oriented tasks for the professional preparation of subject teachers for work in inclusive education classes, offers recommendations for their use in working with students of pedagogical specialties and teachers' advanced training students.*

***Keywords:** practice-oriented tasks, training, quality, teacher, inclusive education.*

Временным научным коллективом «Инклюзия» в рамках темы научно-исследовательской работы «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в

условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования», выполняющейся по заданию Государственной программы научных исследований «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» на 2016–2020 годы, разработана система комплексов практикоориентированных заданий, виртуальных практик, заданий по педагогической практике как диагностических инструментов оценки качества профессиональной подготовки учителей начальных классов к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

Комплекс практикоориентированных заданий разработан по каждому из разделов учебной дисциплины «Теория и практика специального образования», которая преподается студентам разных педагогических специальностей, используется также при реализации образовательной программы второй ступени высшего образования (для профессиональной подготовки магистрантов, обучающихся по специальности «Инклюзивное образование») и образовательных программ повышения квалификации учителей. Ниже представлена характеристика заданий этого комплекса.

Задание по разделу «Психолого-педагогическая характеристика детей с особенностями психофизического развития:

«На основе фрагмента психолого-педагогической характеристики определить и обосновать возможную принадлежность учащегося к одной из категорий учащихся с особенностями психического развития».

Задание имеет варианты, содержание которых определено содержанием фрагментов психолого-педагогических характеристик учащихся с особенностями психофизического развития разных категорий.

Характеристики учебных достижений, представленные во фрагментах психолого-педагогических характеристик, отражают не только сами достижения, но и типичные для учащихся с особенностями психофизического развития затруднения в усвоении учебного материала по разным учебным предметам с учетом результативности оказываемой обучающей помощи.

Раздел «Современные тенденции развития образования лиц с особенностями психофизического развития: интеграция, инклюзия».

Задание 1: «Изучите предложенное описание предметных средовых ресурсов учреждения общего среднего образования. Внесите предложения по их развитию для учащихся с особенностями психофизического развития (по выбору студента)».

По усмотрению преподавателя могут быть предложены задания по дополнению других групп средовых ресурсов.

Задание 2; «Подготовьтесь к дискуссии «Инклюзивное образование на уровне второй ступени общего среднего образования: за и против. Выберите позицию: за или против. Сформулируйте основные доводы».

Раздел «Нормативные правовые и научно-методологические основы организации специального образования в Республике Беларусь».

Задание 1: «Ориентируясь на статьи 14, 15 и 263 Кодекса Республики Беларусь об образовании, Положение о пункте коррекционно-педагогической помощи и

основываясь на представленной психолого-педагогической характеристике учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) определите аргументы в пользу рекомендаций о получении специального образования либо об оказании коррекционно-педагогической помощи».

Задание 2: «Проанализируйте прилагаемое заявление, направленное законным представителем ребенка с особенностями психофизического развития в адрес управления образования. Составьте аргументированный ответ с учетом норм законодательства Республики Беларусь».

Раздел «Организация образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Задание: «Разработайте и обоснуйте раздел «Примечания» учебного плана класса инклюзивного образования на учебный год с учетом заданного состава учащихся и предложенной табличной части».

Задание разработано в разных вариантах, ориентированных на комплектование класса разными категориями учащихся с особенностями психофизического развития.

Раздел «Методические основы социального включения детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Задание 1: «Разработайте план-конспект учебного занятия или его фрагмент в классе инклюзивного образования) по заданной теме с учетом указанного состава учащихся».

Задание разработано в нескольких вариантах. Предлагаются темы учебных занятий по разным учебным предметам, которые проводятся учителем класса по общей теме в классе, в котором обучаются учащиеся с особенностями психофизического развития разных категорий.

Задание 2: «Проанализируйте предложенную педагогическую ситуацию в классе инклюзивного образования (что происходит, кто участвует в событии, где происходит событие и т. д.). Вычлените проблему, которая создается ситуацией, описанной в задаче. Выясните или предположите истоки этого конфликта. Определите педагогическую цель, которую необходимо достичь в процессе решения описанной в задаче ситуации. Определите несколько вариантов решения конфликта. Выберите и обоснуйте оптимальный вариант решения задачи. Определите критерии, по которым возможно судить о достигнутых результатах».

Раздел «Психолого-педагогическое сопровождение интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Задание 1: «На основании приложенной характеристики учащегося в рамках компетенции учителя-предметника заполните диагностическую карту психолого-педагогического сопровождения».

Задание 2: «Определите актуальные задачи психолого-педагогического сопровождения учащегося класса инклюзивного образования, исходя из представленной психолого-педагогической характеристики».

Задание также разработано в нескольких вариантах. Варианты задания определены содержанием фрагментов психолого-педагогических характеристик разных категорий учащихся с особенностями психофизического развития.

Задание 3: «Разработайте алгоритм действий при выявлении признаков дискриминации учащихся с особенностями психофизического развития в классе инклюзивного образования с учетом содержания прилагаемой психолого-педагогической характеристики класса».

Раздел «Взаимодействие педагогов и родителей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования».

Задание 1: «Разработайте сценарий мероприятия с родителями учащихся класса инклюзивного образования, решающего задачи формирования у них позитивного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития».

Задание 2: «Разработайте сценарий воспитательного мероприятия с участием учащихся класса инклюзивного образования и их родителей (законных представителей)».

Приведенные задания предназначены для использования, как на практических занятиях, так и для проведения процедур промежуточной аттестации. Соответственно они применяются как для обеспечения, так и для оценки качества подготовки студентов (слушателей повышения квалификации учителей).

Преподаватели могут разрабатывать и другие задания с учетом специальности высшего образования и специальностей учителей, проходящих повышение квалификации.

По каждому из заданий определены критерии его оценки. Например, по заданию «На основе фрагмента психолого-педагогической характеристики определить и обосновать возможную принадлежность учащегося к одной из категорий учащихся с особенностями психического развития» критериями оценки предложены следующие: правильность определения принадлежности учащегося к одной из категорий учащихся с особенностями психического развития; доказательность предложенного обоснования.

При использовании заданий на практических занятиях рекомендуется использовать организацию работы обучающихся (студентов, слушателей) в микрогруппах и технологию коллективного взаимообучения. Для подготовки к выполнению заданий обучающимся рекомендуется доступная литература, в т. ч. публикации преподавателей Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета, представленные в свободном доступе в его репозитории.

Использование рассмотренных заданий рекомендуется в сочетании с заданиями по педагогической практике и другими инструментами обеспечения и оценки инклюзивной готовности студентов педагогических специальностей и учителей. Таким образом, предлагаемая система заданий ориентирована на обеспечение и комплексную оценку качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

SECȚIUNEA II STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

DIMENSIUNI ALE MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA ELEVI

ELENA BÎRSAN, doctor, lector universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova

Annotation: *The present article describes the importance of motivation in general and learning motivation in particular as a factor in capitalizing on students' potential. Motivation is a psychological trait of human personality exhibited in man's attitude towards nature and towards everything that surrounds him. Considering the developments in the modern school system, it is our belief that motivating students to learn is currently one of the school's fundamental problems.*

Keywords: *motivation, learning, student, learning motivation.*

Motivația este unul dintre factorii care determină organismul să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri și activează ca un câmp de forțe în care se află atât subiectul, cât și obiectele, persoanele, activitățile. Motivația constituie temeiul comportamentelor și activităților pe care le prestează indivizii în cadrul grupului, în funcție de specificul solicitărilor ce decurg dintr-o categorie sau alta de relații funcționale (relații dintre subiect și sarcinile activității). Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru care motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică [12, p. 18].

Având origini în fr. *motivation* conceptul de *motivație* este una dintre problemele centrale ale psihologiei. Dar acest fapt nu prezintă impedimente în ceea ce privește cercetarea motivației din perspectivă pedagogică. Motivația, abordat ca factor declanșator și susținător al activității educaționale, accentuează importanța pe care calitatea informațiilor, învățarea experiențială, învățarea mediată sau atitudinea pozitivă față de actul de cunoaștere o au în obținerea performanței școlare [3, p. 22].

Analizând literatura de specialitate menționăm că sunt diverse abordări pentru conceptul de motivație. Din aceste considerente vom expune în cele ce urmează unele dintre acestea din varii perspective.

Conform dicționarului explicativ motivația este definită ca „totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri.” [15]. Această definiție ne dă dreptul să menționăm că motivația înglobează *motive și mobiluri*. Dar observăm că în dicționar mai sunt trimiteri și la sensul de: „justificare, motivare, rațiune, argument ș.a.”. Conceptul de motivație are un traseu destul de variat de la începuturi și până la ora actuală.

Menționând acest fapt ne referim la „*peripețiile*” după cum se exprimă M. Zlate în lucrarea Fundamentele psihologiei ale conceptului de motivație. În acest sens, pentru S.

Freud (1900); Lorenz (1937); Hull (1943), motivația a fost considerată „o stimulare și o descărcare de energie”; „o reacție învățată, asociată unui stimul” (în teoriile behavioriste); „factor psihologic ce influențează comportamentul” (Brown, 1979) ș.a. [14].

Analizat din perspectivă psihologică conceptul menționat include „un ansamblu de factori dinamici care determină comportamentul unui individ” [7, p. 202]. Cu toate că despre rolul motivației și funcției de motivare au existat preocupări anterioare, motivația a fost definită numai în anul 1964 de către P. K. Atkinson care prin conceptul de motivație au fost desemnate „influențele imediate ale direcției, vigorii și persistenței unei acțiuni” [Apud; 12].

V. Vroom definește motivația ca „un proces ce guvernează alegerile făcute de o persoană, dintre formele alternative de activitate voluntară” [13, p. 169].

M. Zlate în lucrarea *Fundamentele psihologiei* sugerează că **motivația** reprezintă „aspectul dinamic al intrării în relație a subiectului cu lumea, orientarea activă a comportamentului său spre o categorie preferențială de situații sau de obiecte”. Tot aici menționând că motivația este o „pârghie importantă în procesul autoreglării individului, o forță motrice a înregii sale dezvoltări psihice și umane”. Motivația nu se reduce la o cantitate de energie, nici la impulsuri oarbe și inconștiente. Datorită funcțiilor cognitive, care penetrează dinamismul relațiilor dintre subiect și lume, motivația devine un proces/mecanism cognitiv dinamic care orientează acțiunea spre scopuri concrete [14, p. 186].

În cercetările sale, P. Golu susține că, „pe măsura satisfacerii stării de motivație respective, semnalele de conținut se diminuează în intensitate până la dispariție, iar latura dinamică se convertește energetic, locul energiei negative (în sens psihologic, iar nu fizic) de tensiune-încordare va fi luat de energia pozitivă (de asemenea, în sens psihologic) de satisfacție, saturație, relaxare” [4, p. 95]. Un alt cercetător preocupat de motivație este și Al. Roșca care menționează că motivația presupune „totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” [8].

În aceeași ordine de idei, profesorul și cercetătorul N. Silistraru susține că motivația este utilizată în explicarea comportamentului uman [10, p.26-32]. Acesta este argumentul pentru faptul că la unul și același lucru comportamentul unor oameni este diferit de comportamentul altor oameni, în dependență de gradul de motivație. Într-un cuvânt, motivația este „motorul acțiunii” care desemnează atât aspectul dinamic și direcțional al comportamentului – cât și pe cel cognitiv, valoric și normativ-responsabil. Motivația este cea care, în ultima analiză, este responsabilă de faptul că un comportament se orientează spre ceva – spre o anumită acțiune și activitate, și nu spre alta. Aici, în acest context interpretativ, un rol deosebit revine educației, aceasta fiind cea care dinamizează natura motivației: a trebuințelor, motivelor, intereselor, aspirațiilor și idealurilor, a gradului său de conștientizare și subiectivizare. Astfel, E. Guilane-Nachez susține că *motivația cuprinde:*

- un scop precis, clar și chiar cuantificat;
- conștiința clară a faptului că scopul poate fi atins prin mijloace adecvate, aflate la îndemâna persoanei care vrea să atingă scopul respectiv;
- o voință fermă și deliberată, matură;

- convingerea că va trebui să acționăm pentru a ne atinge scopul;
- convingerea că reușita depinde de propriile acțiuni, și nu de fenomene exterioare, aleatorii;
- dispoziție pentru acțiune și acceptarea acestei idei;
- punerea la punct a unei strategii;
- pregătirea pentru a nu fi nici încremeniți, nici rigizi în demersurile (noastre) pentru atingerea scopului, ci flexibili și adaptabili [5].

Așa cum am menționat anterior motivația a fost cercetată din varii perspective. Din **perspectivă psihosociologică** în viziunea lui I. Nicola, motivația este definită ca un proces ce desemnează „un ansamblu de mobiluri, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intenții, idealuri – care susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini” [6, p. 85].

Prin motivație desemnăm o structură psihică funcțională a oricărui individ conștient, sau o componentă centrală a proceselor psihice și a psihicului uman, în general. În acest caz, *motivația* poate fi considerată ca un factor intern care împreună cu ceilalți factori interni (aptitudini, trăsături de tip, particularități individuale, însușiri de caracter etc.) contribuie la determinarea manifestărilor de conduită; având un caracter predispozant față de excitantul extern care îndeplinește în primul rând o funcție precipitatoare. Persoane cu motivații diferite în situații externe identice vor avea manifestări diferite. Dar chiar și aceeași persoană poate să aibă o conduită diferită în situații identice, în funcție de starea sa internă actuală, de orientarea pregătitoare (einstellung-Ustanovka), în funcție de motivația sa actuală, de exemplu, în funcție de satisfacerea sau nesatisfacerea anumitor trebuințe [12, p. 45].

Motivația îndeplinește un rol de activizare generală sau specifică a diferitelor mecanisme, este o sursă de activitate, asigură condițiile acțiunii, dar de regulă nu îndeplinește rolul de declanșator nemijlocit al reacției de răspuns.

Conform opiniei exprimate de cercetătorul J. S. Brown *o variabilă poate fi considerată ca motivațională dacă facilitează sau activează o anumită varietate de răspunsuri, dacă influențează însușirea unor noi forme de acțiune* [apud; 3].

Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică.

Studiul motivației are în vedere analiza *factorilor ce determină comportamentul și a mecanismelor care le explică efectele*. Acești factori pot fi numiți generic *motive*. M. Golu (2000, p. 476) în cercetările sale face distincție între **motivație** și **motiv**. În viziunea autorului **motivația** este o *componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg*, iar prin cel de **motiv** exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate. Așadar, prin motiv vom înțelege acel „mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete”. Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individului o stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care pot

apărea. De asemenea, ele pot determina individul să urmărească un scop sau altul și să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile. Motivația are *rolul de activare și de mobilizare energetică, precum și de orientare, de direcționarea a conduitei într-un anumit sens*. Motivația este o sursă de activitate și de aceea este considerată "motorul" personalității.

Motivele sunt „ formațiuni complexe, ce reprezintă sisteme dinamice, în care se produce analiza și evaluarea alternativelor...”, susține cercetătoarea Зимняя И. А. În viziunea cercetătorului H. Pieron motivul este *mobila care alege dintre deprinderile existente pe aceea care va fi actualizată* [Apud; 3]; motivul este acel fenomen psihic ce are rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei, iar motivația e construită din ansamblul motivelor, mai bine zis din structurarea tuturor motivelor, întrucât ele nu sunt pe același plan. Un motiv este o cauză principală a unui comportament. Dar menționăm că nu orice cauză este un motiv. O detunătură puternică ne face să tresărim, ea este cauza reacției noastre, dar nu spunem că ar fi „motivul” tresăririi. *Motivul este o cauză internă a conduitei noastre* [2, p.189].

Cercetătorul D.C McClelland (1951), susține că sunt **trei motive fundamentale** ale comportamentului uman, și anume: a) *nevoia de realizare* (de performanță, de reușită); b) *nevoia de apartenență* (de afiliere); c) *nevoia de putere* (de autoritate, de dominație).

Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, dar în grade diferite și cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale.

1. *Nevoia de putere* exprimă tendința individului de a conduce, de a fi autoritar, de a-și impune voința și dorința ca atenția celorlalți să se focalizeze asupra lui. Indivizii la care nevoia de putere este mare tind să ocupe într-o organizație, într-un colectiv poziția cea mai înaltă și mai autoritară. Aceștia sunt motivați prin activități ce implică atingerea acestui obiectiv. Există două fețe ale puterii: una negativă, atunci când puterea este utilizată în scop personal, și una pozitivă, atunci când puterea este utilizată în scop social (de exemplu, folosirea poziției deținute dintr-un colectiv pentru a mobiliza acel colectiv în obținerea de succese).

2. *Nevoia de apartenență* exprimă dorința individului de a fi acceptat de ceilalți, de a fi iubit, de a se simți integrat într-un grup și de a fi protejat. Indivizii la care domină nevoia de afiliere vor căuta să stabilească noi prieteni, noi contacte sociale, care să le ofere satisfacții.

3. *Nevoia de realizare* a fost cel mai intens studiată de o echipă de psihologi conduși de J.W. Atkinson și D.C. McClelland și este definită drept „aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență”. Ceea ce contează pentru subiect este obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social. Pentru a selecta subiecții care au un nivel înalt al trebuinței de realizare, McClelland și echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT. Ei au constatat că nevoia de realizare (de reușită) se intensifică atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri.

În urma celor relatate, Atkinson și McClelland au supus nevoia de realizare a unui proces de formalizare și au arătat că intensitatea acestei motivații este în funcție de:

puterea motivului, probabilitatea reușitei (expectanța cu privire la reușită) și atractivitatea performanței. Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentei), dar și probabilitatea reușitei [9, p. 87-95].

În urma cercetărilor efectuate menționăm că în funcție de elementul care generează motivația, s-au conturat mai multe tipuri de motivație: *motivația intrinsecă și extrinsecă; motivația pozitivă și negativă; motivația cognitivă și afectivă*

Motivația intrinsecă este generată, pe de o parte de surse interne subiectului (de nevoi și trebuințe), iar pe de altă parte, de surse provenite din activitatea desfășurată. Acest tip de motivație are o puternică forță de declanșare și menținere a activității și este strâns legată de procesul muncii [11, p. 38]. *Motivația extrinsecă* este generată de surse exterioare subiectului sau naturii activității lui. Ea poate fi sugerată sau impusă de una sau mai multe persoane din afara [13, p.124].

Motivația cognitivă ce este legată de nevoia de a ști, de a cunoaște, de a fi stimulat senzorial. Acest tip de motivație se manifestă sub forma curiozității față de ceea ce este nou, de inedit, de complexitate și prin gradul ridicat de toleranță față de un anumit risc. Denumirea de motivație cognitivă este dată cu preponderență procesului de cunoaștere, înțelegere. Prin mecanismele percepției, gândirii, memoriei și imaginației au loc, în mod progresiv, explorarea, reproducerea, înțelegerea anumitor fenomene și dorința de a crea ceva nou.

Motivația afectivă care-i determinată de nevoia adolescentului de a obține recunoașterea celorlalți și de a se simți bine în anturajul lor. Ei învață din dorința atât de a satisface orgoliul părinților, cât și pentru a nu le pierde dragostea sau afecțiunea. În grupa sau la locul de muncă motivația afectivă apare sub forma acceptării unor sarcinii și posturi din dorința adolescentului sau angajatului de a nu fi considerat incapabil sau rău intenționat.

Motivația pozitivă, manifestată prin relaționarea directă și proporțională a rezultatelor obținute și a comportamentului promovat (valoarea soluțiilor) cu satisfacțiile personale. Motivația pozitivă nu poate fi aplicată „tale-quale” în grupa academică. Marea diversitate a structurilor psiho-intelectuale ale elevului face ca satisfacția să fie percepută diferit de la elev la elev. Satisfacția depinde de felul de a fi, de a gândi, de a concepe rostul și valorile vieții de fiecare elev în parte. De aceea, trebuie să se construiască în grupa de elevi o structură consecventă a motivației pozitive, ce ar oferi fiecărui elev tipul de satisfacție la care este sensibil.

Motivația negativă, generată de folosirea unor factori motivatori adversivi. În acest proces sunt relevante: a) riscul necunoașterii limbajului străin în activitatea profesională a studentului, care are un efect motivațional mai mare ca orice sancțiune, b) necunoașterea limbajului străin nu este o nonvaloare pentru student; aici fiind necesară o reprojecție a sistemului de motivații [12, p. 13].

Existența diverselor tipuri de motivații conduce la diverse **funcții ale motivației**. Conform cercetărilor lui G. Albu motivația are, în principiu, următoarele funcții:

- funcția de mobil sau de factor declanșator;
- funcția de orientare-direcționare;

- funcția de susținere și energizare;
- funcția de autoreglare a conduitei [1, p.12-13].

În opinia lui M. Zlate motivația are *funcția de activare internă difuză și de semnalizare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic: funcția de mobil sau de factor declanșator al acțiunilor efective specific motivului* (a răspunde la întrebarea „de ce?”; *funcția de autoreglare a conduitei* [14, p.188].

Pentru mediul educațional un rol important îl deține și **motivația pentru învățare**. **A fi motivat înseamnă** a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte nici un impuls sau nici nevoie de a acționa este un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat

sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este considerat un elev motivat. Important este ca

elevul să manifeste interes pentru școală, să realizeze sarcinile școlare și să-și îndeplinească obiectivele stabilite [3, p. 18].

D.P.Ausubel, F.G.Robinson considera că există trei componente ale conceptului de motivație în cadrul școlii: centrată în jurul trebuinței de a cunoaște și de a înțelege, de a stăpâni cunoștințele și de a formula și rezolva probleme; aceea a afirmării puternice a eului; motivația activității școlare, ce se bazează pe trebuința de afiliere.

După J. Brophy, în învățare, dezvoltare, formare, motivația poate fi analizată pe două dimensiuni: a) Motivația generală pentru învățare-dezvoltare reprezintă/desemnează o dispoziție permanentă și puternică pentru achiziționarea de cunoștințe, abilități, deprinderi, valori, probleme într-o situație de învățare-formare ; b) Motivația specifică pentru învățare-dezvoltare reprezintă/desemnează starea motivațională a elevului care-l determină să învețe punctual, la o lecție, la un capitol, o anumită disciplină de învățământ (și într-o anumită perioadă). Motivația specifică, pe de altă parte, depinde, în bună măsură, de spiritul, angajarea profesorului, de conținutul activității [apud 3, p. 13].

În concluzie menționăm că una dintre legile care stau la baza învățării școlare este legea motivației care arată că învățarea școlară este esențial motivată și orientată spre cunoaștere, spre sensibil, spre rațional și comunicativitate [3, p. 22].

În viziunea noastră modificările apărute în ultimele decenii demonstrează necesitatea dezvoltării motivației în general la elevi și în mod special a motivației pentru învățare. Acest fapt permițând copiilor de astăzi și adulților de mâine să fie călăuziți de un scop bine determinat care va fi temelia societății de mâine.

Referințe bibliografice:

1. ALBU, G. *O psihologie a educației*. Iași: Polirom, 2005. 403 p. ISBN 973-611-331-0
2. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 2005. 253 p. ISBN: 979-973-9248-27-2
3. DARAWSHA, A. *Dinamica motivației de învățare la elevii claselor primare din Israel (sectorul arab)*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. 32 p. C.Z.U.: 373.3.091(569.4) (043.3)
4. GOLU, P. *Motivația un concept de bază în psihologie*. București: Didactică și Pedagogică, 2006. 128 p. ISBN 978-973725-858

5. GUILANE-NACHEZ, E. *Șansa e de partea ta! Metode și tehnici de autocunoaștere*. Iași: Polirom, 2003. 296 p. ISBN: 973-681-276-6
6. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2003. 480 p. ISBN 9789738473640
7. NORBERT, S. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic Gold, 1998. 348 p. ISBN 973-9243-25-8
8. ROȘCA, Al. *Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică*. Cluj, Sibiu: Ed. Inst. de Psihologie a Univ., 1943. ISBN 977-973-682-543-1
9. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia Educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p. ISBN 978-973-681-553-9
10. SILISTRARU, N. *Rolul motivației în procesul de predare și învățare a limbii române de către alolingvi. Încă un pas în educație*. Chișinău: S. N. „Print Caro”, 2002. 174 p. ISBN 978-9975-914-98-7
11. STANCIU, S.; IONESCU, M. *Managementul resurselor umane*. București: Comunicare.ro, 2001. ISBN: 973-8309-02-6
12. STARICOV, E. *Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenți în învățământul universitar*. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2016. CZU: 378(043.3)
13. VROOM, V. H., DECI, E.L. *Management and Motivation (Penguin business)*. Penguin Books Ltd. 1998. 496 p. ISBN-13: 978-0140091519
14. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2009. 336 p. ISBN 978-973-46-1520-9
15. <https://dexonline.ro/definitie/motiva%C8%99Bie>

SPECIFICUL ACTIVITĂȚILOR DE SPORIRE A POTENȚIALULUI MOTRIC AL COPILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

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

Annotation: *This article describes the pedagogical approaches for organizing work with children with locomotor difficulties in the institutions of early education. The factors that aggravate the correct keeping of the children are analyzed and the pedagogical conditions for preventing them are revealed by respecting the health in the group rooms.*

Keywords: *health, locomotor difficulties, pedagogical conditions, interaction, environment.*

În contextul vârstei timpurii, educația fizică reprezintă principala componentă a dezvoltării, care răspunde unor sarcini bine precizate, de a căror realizare depinde nu numai o bună și armonioasă dezvoltare a organismului, ci și modul în care se dezvoltă personalitatea copilului.

Educația fizică în grădiniță constituie o activitate importantă în viața copilului, ea le formează copiilor o atitudine conștientă față de propriul organism, atât copiilor fizic sănătoși, cât și celor cu deficiențe locomotorii.

Cercetările științifice în domeniul dezvoltării fizice a copiilor au identificat că majoritatea preșcolarilor cuprinși între vârsta de 5-7 ani au deficiențe locomotorii (scolioză). Acest lucru se datorează atât unor motive subiective, cât și obiective:

- *motivele subiective* includ subestimarea de către educatori a importanței formării ținutei corecte a copilului, a cunoștințelor insuficiente sau a atitudinii sale neglijente pentru munca depusă;

- *motivele obiective* includ impactul negativ al situației de mediu, factorii sociali, lipsa literaturii de specialitate etc.

Experiența arată că corectarea deficienței locomotorii nu este doar sarcina medicului-ortoped, dar și rezultatul muncii depuse timp de mai mulți ani a copilului însuși, a părinților și educatorilor.

Observațiile indică faptul că starea ținutei copiilor este agravată de următorii factori:

- limitarea activității motorice contribuie la slăbirea sistemului muscular, inclusiv a mușchilor responsabili de fixarea ținutei corecte (norma zilnică a activității fizice trebuie să constituie 50% din starea de veghe);
- lipsa condițiilor igienice în condițiile casnice (curățenie, loc amenajat corespunzător pentru jocuri, somn, cantitatea și calitatea alimentelor, alternarea activității active și pasive etc.);
- nerespectarea regimului ortopedic;
- alternarea neechilibrată a activităților active și pasive ale copiilor în decursul unei zile de muncă [2].

Având în vedere condițiile negative de mai sus, lucrul cu copiii cu deficiențe locomotorii (scolioză) se va realiza sub supravegherea unui medic-ortoped, bazat pe rezultatele cercetării despre starea de sănătate a copiilor, dificultăți locomotorii, ținând cont de:

- distribuirea obligațiilor și interacțiunii individuale cu copiii de către educator, specialist de educație fizică, metodist, părinți, consultanți, lucrător medical etc.
- organizarea diferitelor activități pentru dezvoltarea fizică a copiilor;
- organizarea exercițiilor de terapie fizică în a doua jumătate a zilei;
- abordare integrată la selectarea exercițiilor pentru terapie fizică;
- orientarea practică a muncii pentru un program special axat pe formarea cunoștințelor copiilor despre organismul uman.

Cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie realizează următoarele sarcini:

1. Corecția și stabilizarea arcului de curbura a coloanei vertebrale.
2. Întărirea musculaturii a coloanei vertebrale atât pentru a crește performanța fizică a copilului, cât și pentru a forma abilitatea unei ținute corecte.
3. Îmbunătățirea capacităților funcționale ale sistemului respirator, cardiovascular și nervos.
4. Îmbunătățirea dezvoltării fizice a copiilor.
5. Impactul exercițiilor de dezvoltare fizică generală asupra organismului copilului, factor pozitiv asupra stării lui emoționale.
6. Formarea deprinderilor motrice vitale [1].

Pentru realizarea sarcinilor folosim mijloacele de bază ale educației fizice: factori igienici, forțe naturale ale naturii, exerciții fizice. Aplicăm atât exerciții fizice acceptate de către specialist, cât și specifice, în diferite forme de educație fizică: echilibru cu o greutate pe cap, simetria în târâre, înot, sport, exerciții pentru organe și sisteme, pentru a menține poziția corectă.

Pentru formarea ținutei se folosesc exerciții generale și speciale:

- *Exercițiile de dezvoltare fizică generală* afectează corpul în ansamblu, contribuie la dezvoltarea armonioasă a sistemului muscular și osos, întăresc și dezvoltă mușchii spatelui, abdominali, picioare, dezvoltă coordonarea mișcărilor, flexibilitate, forță, rezistență.
- *Exercițiile speciale* vizează dezvoltarea abilității de ținută corectă, dezvoltarea și antrenarea diferitor analizatori pentru formarea ținutei corecte (în fața oglinzii, perete vertical, cu o greutate pe cap), exerciții de respirație și exerciții în poziția de descărcare fizică a coloanei vertebrale (din poziția culcat, în patru labe), o parte din exercițiile de bază (exercițiu cu obiecte și fără obiecte), jocuri în aer liber.

Pedagogii înțeleg că un rol important în corectarea ținutei corpului copilului îl are antrenamentul zilnic prin organizarea jocurilor în aer liber (întărirea sistemului muscular al coloanei vertebrale, îmbunătățirea funcțiilor sistemului respirator și cardiovascular). În cadrul jocurilor la aer liber, se realizează antrenarea a grupurilor de mușchi pentru menținerea capului și a corpului în poziția corectă, mersul corect (piept înainte, omoplații ușor lăsați, bărbia ridicată). La formarea ținutei corecte contribuie la jocul de coordonare a mișcărilor și de echilibru. Exercițiile în cadrul jocurilor alternează cu exerciții de respirație.

Jocurile mobile la aer liber se împart în mai multe grupuri.

1. Jocuri, în cadrul cărora este necesar să respectăm poziția corectă atunci când stăm în picioare sau mergem;
2. Jocuri, în cadrul cărora sarcinile sunt înlocuite sau completate cu exerciții pentru „ținută corectă”;
3. Jocuri în care copiii așteaptă într-o anumită poziție rândul lor pentru a intra în joc, iar învingătorii iau o anumită poziție corectivă;
4. Jocuri cu luarea poziției corecte la semnal.

În opinia noastră, copiii cu diverse tulburări de ținută, în special cu scolioza, au nevoie nu numai de corectarea defectului, ci și de corectarea regimului zilei, în care, de regulă, mișcările nu sunt suficiente. Un corp în creștere suferă de inactivitate fizică. O caracteristică a desfășurării evenimentelor într-un grup ortopedic este necesitatea respectării reglementărilor de încărcătură statică. Având în vedere încărcătura copilului cu varietatea activităților educative pentru dezvoltarea, îmbunătățirea sănătății și de corecție, este necesar de a respecta un regim motric complex, precizând diversitatea activităților. Aceasta ar fi una dintre componentele regimului ortopedic, care urmărește soluția următoarelor sarcini: anticiparea progresării bolii coloanei vertebrale, realizarea stabilizării acesteia, ameliorarea coloanei vertebrale, reducerea presiunii asupra cartilajului intervertebral din partea concavă.

Educatorii vor include în regimul ortopedic: descărcarea coloanei vertebrale în poziția culcat, schimbarea poziției oaselor bazinului în planul frontal prin plasarea pernelor sub fese când stă, copilul verifică în mod regulat poziția folosind contururile corpului de pe scut, selectând mobilierul pentru înălțimea copiilor, respectând recomandările generale (interdicție) pentru acrobație, gimnastică, sărituri, alergare la viteză, pentru perioade lungi

de timp, șezând, ridicând încărcături, patinaj cu gheață, mersul cu bicicleta, atârănarea pe bară.

O condiție importantă pentru organizarea muncii cu copiii este interacțiunea cadrelor didactice. Caracteristicile realizării și organizării activităților cu copiii la orele de educație fizică necesită prezența simultană a unui instructor de educație fizică și a unui educator de grup. Distribuția responsabilităților este următoarea: instructorul de educație fizică conduce o activitate, educatorul îi ajută pe copiii cu un grad sever de boală să facă exerciții, îi asigură ținând cont de recomandările instructorului. Practica arată, că o astfel de organizare a grupelor de copii ajută la realizarea unei abordări individuale și diferențiate a învățării, precum și la monitorizarea calității mișcărilor copiilor, ținând cont de capacitățile acestora, ceea ce oferă în final fiecărui copil o situație de succes [2].

Pentru organizarea activității pentru sănătate și munca corecțională se vor crea condiții necesare, adică dezvoltarea mediului propice activității motorii necesare copilului. Pentru sistematizarea activităților de educație fizică în instituțiile preșcolare, sala de educație fizică trebuie să fie dotată cu sală de gimnastică, piscină, cabinet de fizioterapie, sală de masaj. Prin camerele de grupă se organizează *Ungherașe sportive* cu un set de echipamente pentru educația fizică.

Sala de sport trebuie să permită organizarea gimnasticii terapeutice cu toată grupa de copii, fiind echipată cu pereți de gimnastică, bănci, bastoane, mingi de diferite dimensiuni, cercuri, piscine uscate, mașini de exercițiu, fitballs. Sala va fi dotată cu oglinzi, care oferă copiilor posibilitatea de a controla ținuta în timpul exercițiului și ajută la dezvoltarea unui stereotip de poziție corectă. O atenție deosebită se va acorda echipamentului grupurilor ortopedice. Pentru ei se vor selecta cele mai confortabile încăperi cu condiții termice. Pentru descărcarea coloanei vertebrale în camere de grupă se va dota cu canapele, corectoare, masaje de diverse modificări, stenciluri de postură, echipament de exerciții [4].

Respectarea regimului ortopedic ajută la prevenirea curbării coloanei vertebrale: apariția contracturilor articulare, ajută la prevenirea rănilor și crește eficacitatea copilului în timpul zilei.

Pentru a crea sarcina motorie optimă în timpul zilei, se efectuează exerciții corective speciale. De exemplu, înainte de activitate - gimnastica degetelor cu elemente de auto-masaj și cu ajutorul mingilor de masaj.

O atenție deosebită este acordată echipamentului mediului în curs de dezvoltare, ceea ce contribuie la crearea unui regim optim de mișcare. Echipamentul unui colț sportiv asigură o muncă corectivă:

- la oglindă, copiii controlează vizual ținuta, îndreaptă spatele, îndreaptă umerii, ridică capul;
- masaje pentru mâini, spate, picioare;
- un set de bastoane gimnastice pentru exerciții care întăresc mușchii spatelui; bile umplute, gantere de diferite greutăți, materiale de cântărire pentru întărirea mușchilor brațului;
- săculețe cu nisip pentru exerciții de echilibru;

- material de diferite structuri și dimensiuni pentru a consolida mușchii arcului piciorului.

Unul dintre criteriile pentru eficacitatea instruirii, educației și reabilitării copiilor cu boli locomotorii este pregătirea pentru școală. Profesorii și educatorii de grădiniță asigură asimilarea programului general al unei instituții preșcolare de către toți copiii grupurilor ortopedice. Diagnosticarea și analiza sănătății fizice și mentale a copiilor, desfășurarea activităților recreative, învățarea cu copiii a elementelor de bază ale unui stil de viață sănătos pregătesc viitorii elevi nu numai fizic, ci și moral, mental și intelectual. Viața de zi cu zi include exerciții de respirație, masaj, exerciții pentru dezvoltarea abilităților motrice fine ale mâinilor, exerciții pentru ochi, jocuri de relaxare.

O astfel de abordare a creării condițiilor materiale și tehnice, organizarea muncii pedagogice ținând cont de specificul sarcinilor corecționale, respectarea modurilor ortopedice și motorii ajută la întărirea sănătății copiilor, corectarea deficiențelor locomotorii și formarea personalității fiecărui copil.

Această organizare a muncii pentru copiii cu scolioză are rezultate pozitive: în această perioadă nu vor exista o creștere a arcului de curbura a coloanei vertebrale la copii, morbiditatea somatică scade, se îmbunătățește starea fizică a copiilor.

Folosirea adecvată a metodelor și procedeele cere din partea cadrelor didactice o deosebită măiestrie, care implică: priceperea de a sesiza momentul oportun al aplicării unei metode sau a alteia, de a îmbina metodele și procedeele potrivit situațiilor concrete, de a adapta procedeele educative și curative la particularitățile de vârstă și la cele individuale ale copiilor etc.

Rezolvarea cu succes a sarcinilor educației fizice la vârsta preșcolară presupune organizarea diferitelor forme de activitate într-un sistem unitar, subordonat scopului acestei laturi a educației și necesității de a se îmbina în mod rațional metodele și procedeele adecvate particularităților individuale și de vârstă ale preșcolarilor.

Referințe bibliografice:

1. ANTONOVICI, Ștefania. *Educația fizică în grădiniță*. București: Didactica Publishing House, 2010. 86 p. ISBN 978-606-8027-41-8
2. CIOCĂRLIE, Mariana, CÂȘLARIU, Rodica, NICOLAU, Lucia. *Educația fizică în grădinițe*, Iași: Spiru Haret, 1999. 240 p. ISBN 973-9259-54-5
3. MOROIANU, Miruna, POPESCU, Marioara. *Particularitățile activității de educație fizică în grădiniță*. În: *Învățământul preșcolar* 2008, nr. 3-4, p.178-183. ISSN: 1222-82-73
4. ROTARU, Andrei. *Educația fizică la preșcolari*. Ch.: Valinex SRL, 2010. 198 p. ISBN 978-9975-68-142-1

STRATEGII DIDACTICE PENTRU FORMAREA ABILITĂȚILOR DE CALCUL LA COPIII CU SINDROMUL DOWN

ADRIANA CERNEI, magistru,
Conducător științific: VALERIU CABAC, doctor, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Annotation: *The teaching strategies are characterized by flexibility, adapting them to the situations, learning conditions, but also the target group to which they are oriented.*

Adaptive restructuring of strategies depends on several factors, such as:

- *creativity and spontaneity of the teacher;*
- *ability to identify the student's needs,*
- *the possibility to use the child's strengths.*

Teaching strategies for training computing skills in children with Down Syndrome require a complex of interventions, resources, ways of activating them, of combining and arousing using "productive" devices of knowledge, mobilization, association and memorization. constructivist approaches as the teacher ensures that the process of teaching, learning and assessment will be focused on providing the information necessary for students to learn and think, practicing logical thinking, analytical, critical, synthesis, evaluation and resolution skills. of problems.

Keywords: *Teaching strategies, multi-sensory learning techniques, calculating skills, children with Down Syndrome.*

1. Strategiile didactice. Delimitări conceptuale.

Strategia didactică este definită de mai mulți specialiști sub diferite aspecte:

1. -„un ansamblu de acțiuni și operații de predare – învățare, în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în aceste condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite” [1].
2. „o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii – operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare pe baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară. În acest sens, strategia devine un model de acțiune care acceptă în primul rând posibilitatea schimbării tipurilor de operații și succesiunea lor” [2].
3. „un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare-învățare-evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară” [3].
4. „un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și desprinderi, a dezvoltării personalității umane” [4].
5. „aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea” [5].

Analizând opiniile prezentate mai sus putem conchide (figura 1), un astfel de organizator grafic care ar prezenta caracteristicile strategiilor didactice:

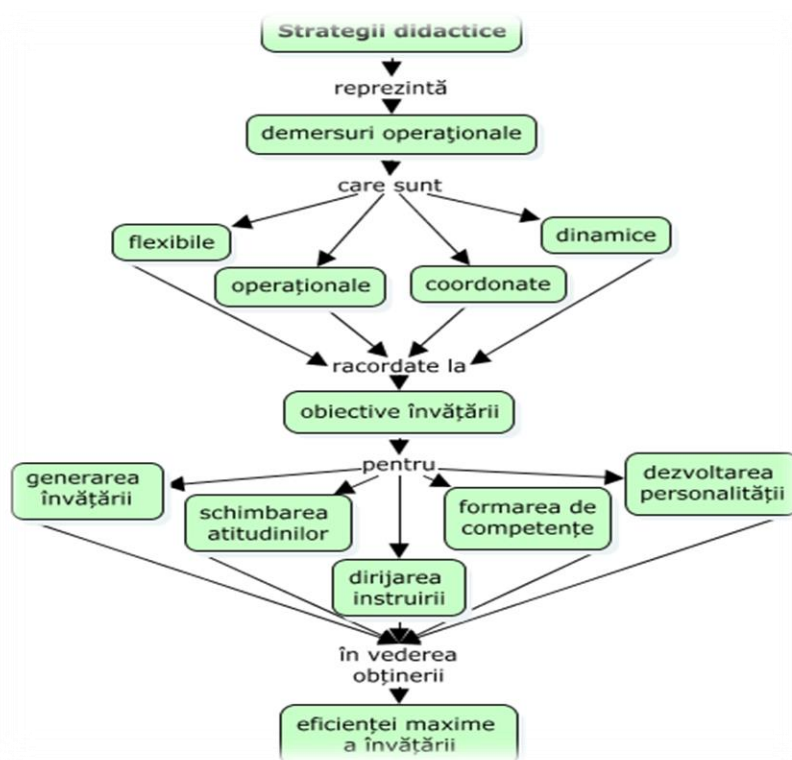


Figura 1: Abordare conceptuală a strategiilor didactice;

La proiectarea și organizarea procesului instructiv-educativ, pentru instruirea tuturor copiilor, inclusiv și a celor cu CES, este deosebit de valoroasă strategia instruirii centrate pe cel ce învață. „Învățarea centrată pe elev, este o activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional” [6, 127].

Adică, strategia didactică centrată pe cel ce învață este o strategie atât activă, cât și interactivă, reprezentând un tip de învățare ce se bazează pe activizarea elevilor, prin participarea lor deplină (intelectuală/cognitivă, afectiv-motivațională și psihomotorie) în procesul propriei formări. Stabilirea interacțiunii intelectuale, verbale, social-emoționale și afective dintre cadrul didactic la disciplină și cadrul didactic de sprijin și elevul cu sindromul Down.

După C. Oprea, „învățarea interactivă, care se realizează în relație cu ceilalți și cu materialul de studiu, are la bază procese de construcție creativă, inovatoare. Ea apare ca urmare a eforturilor individuale și colective prin intermediul interacțiunii dintre elevi și/sau dintre elevi și profesori, pe de o parte, și dintre elev și conținutul de învățat, pe de altă parte” [7]. Interactivitatea are ca fundament relațiile reciproce referindu-se la procesul de învățare activă, unde cel ce învață „modelează” informația pentru a o transforma în una nouă, personală și interiorizată. Învățarea interactivă vizează dobândirea noii informații, prin construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, dobândite prin explorare, analiză, sinteză, totalizare, abstractizare, concretizare, deducție, punând accentul pe realizarea conexiunilor dintre noțiuni studiate.

2. Tabloul general al caracteristicilor copiilor cu Sindrom Down.

Sindromul Down, a existat de la începutul omenirii, dar a fost descris științific în literatura de specialitate, abia în 1866 de către medicul englez John Langdon Down, denumindu-l „*idioțenie mongoloidă*” sau „*mongolonism*”, în urma observațiilor realizate în instituții de boli mentale, referindu-se la asemănările superficiale existente între aceste persoane și rasă asiatică. Termen eronat, întrucât toți copiii afectați de acest sindrom, inclusiv cel din populația asiatică, prezintă aceleași caracteristici observabile și cuantificabile controlate de o genă. O perioadă îndelungată acești copii au beneficiat doar de îngrijire / atenție, deoarece specialiștii și familiile lor, considerau că toți copiii și adulții cu sindrom Down sunt incapabili să învețe. Acest sindrom reprezintă o afecțiune permanentă în cadrul căreia o persoană se naște cu anumite trăsături fizice distincte și un grad de întârziere mintală (retard psihic). Deși este un sindrom permanent, majoritatea pacienților pot duce o viață normală, beneficiind de îngrijirea și ajutorul de care au nevoie, astfel persoanele cu sindrom Down pot avea o creștere și dezvoltare spectaculoasă, trăind până în jurul vârstei de 60 ani.

3. Strategiile de predare multisenzorială pentru formarea abilităților de calcul la copiii cu Sindromul Down

În pedagogia tradițională predarea-învățarea se face, ca de obicei, folosind auzul și văzul: pentru citirea sau audierea informațiilor, analiza problemelor, imaginilor etc.. Însă în procesul de instruire a elevilor cu cerințe educaționale speciale este necesară folosirea tuturor simțurilor pe măsura posibilităților, nu doar a auzului și văzului.

Deci, incluziunea în învățământul de masă a copiilor cu cerințe educaționale speciale necesită recondiționarea procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe satisfacerea cerințelor diversificate ale copiilor. În acest caz este necesară identificarea și aplicarea celor mai adecvate tehnici ce ar facilita învățarea. Tehnicile de învățare multisenzorială în acest sens apar ca fiind cele mai eficiente metode/strategii în asigurarea performanțelor școlare ale copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aplicarea acestor tehnici presupune valorificarea în procesul de instruire a simțurilor elevilor. Dificultățile de învățare ale copiilor pot fi diferite: citit, scris, calcul, înțelegere etc., variind de la simplu la complex, în funcție de nevoile copilului și de problema sau exercițiul care urmează a fi rezolvată. Soluția pentru instruirea acestor elevi sunt tehnicile multisenzoriale, care permit copiilor să își folosească punctele personale forte, care îi vor ajuta să învețe mai ușor. Implicarea mai multor simțuri ale copilului, în special utilizarea atingerii (tactile) stimulează creierul copilului să dezvolte competențele personale pe care, ulterior, să le exploreze în procesul cunoașterii/învățării.



Figura 2: Abordare conceptuală a strategiilor didactice;

Strategiile de predare multisenzorială sunt niște tehnici care stimulează învățarea prin implicarea simțurilor pentru:

1. Colectarea informației și înțelegerea sarcinii de realizat;
2. Asocierea informațiilor prezentate cu conceptele deja cunoscute;
3. Perceperea logică a pașilor care implică rezolvarea problemei;
4. Învățarea pașilor de rezolvare a diferitor tipuri de probleme;
5. Folosirea abilităților de gândire nonverbală;
6. Memorarea și păstrarea informațiilor acumulate pentru utilizare/revalorificare ulterioară la rezolvarea situațiilor problemă.

Practica educațională din majoritatea instituțiilor de învățământ demonstrează faptul că toți copiii, cu sau fără cerințe educaționale speciale, învață mai ușor, memorează și pot aplica conceptele noi, dacă în procesul de predare-învățare sunt folosite metode compatibile cu particularitățile individuale de dezvoltare ale simțurilor copiilor, asociate temperamentului, inteligenței multiple și stilurilor de învățare. Astfel în primul rând ca elevului să îi fie clare conceptele noi, el are nevoie de abilități de citit-scris.

Tehnici pentru formarea abilităților de citit-scris-calcul [8].

1. Scrierea pe nisip (făină, sare, cu pietricele, spumă de ras sau alte asemenea materii)

- Permite utilizarea văzului, atingerii, sunetului pentru a percepe cifra, figura, ș.a.
- Este ușor de realizat, stimulativă și distractivă pentru elevi.
- Poate fi aplicată cu elevii cu Sindromul Down, pentru învățare, literelor și a figurilor geometrice.

2. Scrierea în aer sau „scrierea pe cer”

- Foarte ușor de realizat, are loc dezvoltarea ”memoriei musculare”.
- Constă în conturarea în aer, cu două degete, a literelor, cifrelor, ș.a.
- Tehnica implică văzul, simțul tactil și mai poate fi combinată cu rostirea sunetelor corespunzătoare celor conturate.

3. Vizualizare cu obiecte (manipulative) mici - folosirea mărgelilor, bețișoarelor, fasolii uscate sau cerealelor ca manipulative este o modalitate foarte bună ca copiii cu C.E.S. să reprezinte operațiile matematice sau să numere obiectele într-un oarecare interval. De exemplu, copiii ar putea realiza operațiile de înmulțire sau împărțire folosind mai multe mărgeli. Prin adăugarea, mutarea acestor elemente în jurul valorilor de bază și văzând cum



Figura 3: Scrierea pe zahăr

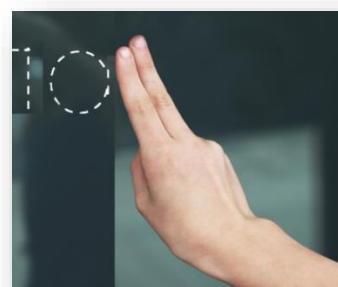


Figura 4: Scrierea în aer



Figura 5: Vizualizare cu obiecte

se schimbă cantitățile, copiii au posibilitatea de a înțelege cum funcționează aceste operații matematice. Vizualizarea cu obiecte manipulative, pot, de asemenea, ajuta copiii să dezvolte sentimentul numeric și să înțeleagă sumele.

1. Construire cu puzzle (cuburi sau plăci colorate) – acest tip de activitate se folosește pentru formarea/consolidarea competențelor de grupare, comparare, măsurare sau chiar numărare. Se aranjează câte 2, 4, 6 obiecte în rând ca ulterior elevul să îndeplinească sarcina mai departe cu 2 sau 3 stive. Ca și alte tehnici de învățare, aceasta contribuie la dezvoltarea mai mult decât a unui simț, consolidând, astfel, competențele deja formate.

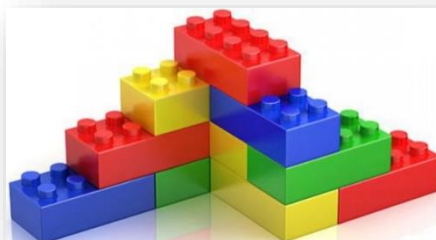


Figura 6: Constructor

2. Realizarea conexiunilor muzicale - tehnica implică simțul auditiv, dar poate fi combinată și cu cel tactil sau vizual. Există mai multe moduri de a conecta matematica cu muzica. Copiii cu C.E.S. pot folosi melodiile pentru a memora reguli, legități sau algoritmi. Iar notele muzicale și durata lor pot fi utilizate în predarea numerelor întregi, fracționate, etc. Un alt exemplu ar fi cum sună valoarea numărul Pi (3.14159265359...) cântat la pian, fig. 7.
3. Desenarea problemei - este o metodă mai avansată după mărgelile, plăci, cuburi sau bețișoare. Metoda în cauză implică, alături de simțurile menționate, și gândirea logică. Ca exemplu: multiplicarea 4×5 . Copilul aranjează 5 rânduri a câte 4 pietricele. Vizualizează operația și identifică mai ușor soluția.
4. Tangram-ul este un joc vechi de puzzle, de origine chineză, cunoscut sub diferite denumiri „pătratul magic”, „placheta înțelepciunii” sau „placheta celor șapte șiretlicuri”. Tangram-ul stimulează imaginația și logica cucerind prin simplitate. Astfel, jocul puzzle, se folosește pentru stimularea elevilor în rezolvarea sarcinilor didactice într-o formă cât mai atractivă, întrucât, învățarea care implică jocul devine mai plăcută și mai reconfortantă. În afară de această, puzzle-ul este compus din mai multe figuri geometrice, deci în așa mod ele pot fi recapitulate.

Folosind asemenea strategii, dăm fiecărui elev șansa de a-și dezvolta și atinge potențialul maxim, deoarece astfel se poate implica activ în rezolvarea sarcinilor de lucru care să-l ducă pe o altă treaptă a cunoașterii. Idealul atât pentru cadrele didactice cât și pentru elevi este ca lecția să fie o corelație armonioasă interdisciplinară, să fim surprinși de momente, care să fie o completare a ideii de la care am pornit, să realizăm împreună un compendiu de referință, în care elevii să se implice activ, să fie actorii principali, remarcați și încurajați să descopere tainele prin formarea competențelor vizate la secolului XXI-lea, dar mai ales a unor valori și atitudini esențiale pentru viața cotidiană în societatea actuală. Iar profesorul să aibă satisfacția întăririi afirmației lui Édouard Claparède și anume că „lecția trebuie să fie un răspuns!” al tuturor întrebărilor.

Referințe bibliografice::

1. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006. 276 p.;

2. POTOLEA, D., *Profesorul și strategiile conducerii învățării*. București: Editura Academiei, 1989. 144 p.;
3. CRISTEA, S., *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 422 p.;
4. NICOLA, I., *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Aramis, 2003. 441 p.;
5. PERRENOUD, PH., *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez Editor, 1999;
6. BOCOȘ, M-D., *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom, 2013.
7. OPREA C.-L. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2006. 247 p., online, disponibil pe internet la adresa <https://www.libris.ro/strategii-didactice-interactive-edp973-30-2447-7.html>;
8. ROSAN, A., *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. București: Editura Polirom, 2015. 576 p., ISBN 2000004351274.

VALENȚELE ACTIVITĂȚILOR CREATIVE ÎN CREȘTEREA COEZIUNII GRUPULUI ȘCOLAR

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

Annotation: *In this article is elucidated the problem of cohesion of the school group. There are also developed various creative activities that will help to increase school group cohesion. Taking into account the importance of forming the cohesion of the school group, which can become an important educational factor that creates conditions for group and group education, we assume that under the favorable conditions of the cohesive training school group it is possible to maintain the well-being of each member of the group non-uniform.*

Keywords: *cohesion, school group, creative activities, children with disabilities.*

Promovarea educației incluzive în sensul *Programului de dezvoltare a educației incluzive* în Republica Moldova prevede reconceptualizarea sistemului de învățământ din perspectiva incluziunii și formării coeziunii sociale, „schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor acestora în contexte integrate și medii de învățare comune” [Apud 2, p. 19].

Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparține de fapt și de drept grupului social, educația incluzivă implicând mai ales o atenție deosebită față de grupurile cu risc crescut de marginalizare, excludere sau nereușită școlară [1, p. 19].

Pentru ca activitatea didactică să funcționeze la maxim în contextul grupului incluziv, trebuie pentru început să stabilim acele modalități, care vor duce la creșterea coeziunii grupului.

Sursele coeziunii grupului sunt [5, p. 2]:

- atracția interpersonală;
- măsura în care membrii se simpatizează unul pe altul;
- climatul de încredere mutuală;
- consensul cognitiv și afectiv al membrilor;
- succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața de grup;

- cooperarea în cadrul activităților grupului;
- prestigiul grupului de apartenență, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor.

Datorită faptului că gradul de incluziune este direct proporțional cu gradul de coeziune al grupului școlar, considerăm că este necesară realizarea unor activități destinate creșterii coeziunii grupului școlar.

În continuare prezentăm concursuri creative care contribuie la creșterea coeziunii grupului școlar:

I. Concursuri creative de pantomimă (teatrale)

1. *Prezentați prin mimă, mișcare, sunete:* un motan înfuriat, un pinguin trist, un iepure vesel, un vulture supărat, un purcel flămând.
2. *Prezentați prin pantomimă mersul:* unei persoane ce numai ce a luat masa, unei persoane pe care o rod pantofii, unei persoane ce s-a lovit cu piciorul de o cărămidă, unei persoane ce suferă de un acces de radiculită, unei persoane ce a ajuns întâmplător noaptea în pădure.
3. *Prezentați prin pantomimă deplasarea unui mijloc de transport:* vapor, troleibuz, elicopter, aeroplan, trăsură cu cai.
4. *Închipuiți-vă că toate animalele au devenit amabile și au hotărât să se salute. Demonstrați în ce mod ar putea să se salute:* crocodilii, girafele, antilopele, leii, hipopotamii.
5. *Amintiți-vă ce face dirijorul, când dirijează orchestra. Acum luați în mână bagheta și închipuiți-vă că orchestra imaginativă acum interpretează:* un vals străvechi, un marș militar, simfonie, melodie de dans contemporan, un cântec popular.

II. Concursuri creative muzical-teatrale

1. *Interpretați cântecul „O, brad frumos”, de parcă ați fi:* corul Armatei naționale, corul grădiniței de copii, corul veteranilor muncii, corul Operei naționale.
2. *Interpretați cântecul „Alunelu, Alunelu, hai la joc!”, de parcă ați fi:* aborigeni din Africa, indieni, artiștii teatrului, persoane preocupate de yoga.
3. *Creați o orchestră, în care toate instrumentele muzicale ar fi confecționate din unul din materialele:* sticlă, lemn, metal, piatră, cărămidă.

III. Concursuri creative coreografice (de dans)

1. *Imaginați-vă și interpretați un dans în care ați folosi următoarele obiecte:* scaunul, ceainicul, tamburină, valiza, perna.
2. *Tuturor le este cunoscut „Dansul micilor rățuște”, în care mișcările ne amintesc de mișcările rățuștei, dă din aripi și coadă, încercați după această melodie să improvizați dansuri cu alte animale:* pisicuțelor, cățeilor, călușilor, purcelușilor, micilor maimuțe.
3. *Imaginați-vă că va răsuna melodia „Zâmbetul”. Creați după această melodie o compoziție coreografică la tema:*
 - „Eu am primit o notă negativă”;
 - „Părinții mi-au cumpărat o minge de fotbal”;
 - Am stricat vaza preferată a mamei”;

- Azi e ziua mea de naștere și vor veni oaspeți”;
- Eu am pierdut cheia de la apartament”.

IV. Concursuri creative verbale

1. *Imaginați-vă 20 de variante noi de utilizare a unui obiect vechi și inutil:* o cutie folosită de conserve, un ciorap rupt, un balon spart, o căldare cu fundul spart.
2. *Imaginați-vă o denumire nouă a lecțiilor de:* Matematică, Educație muzicală, Educație fizică, Limbă și Literatura română.
3. *Creați un sfârșit neobișnuit la povestea:* Punguța cu doi bani, Soacra cu trei nurori, Capra cu trei iezi, Motanul încălțat, Scufița roșie, Gogoșa.
4. *Alcătuți o povestire despre:* un câine care locuia în frigider, cioară care prefera să meargă cu bicicleta, un pește ce cânta la chitară, un mesteacăn care dorea să înnoate, un gândac ce se temea de înălțime.

V. Concursuri creative de artă plastică

1. *Desenați o medalie frumoasă care ar putea fi înmănată prietenilor:*
 - amatori de ciocolată;
 - cei mai buni navigatori prin băltoace;
 - cei mai rapizi legători de șireturi;
 - cei mai buni consumatori de plăcinte.
2. *Modelați din lut sau plastilină un animal neobișnuit care ar putea fi:*
 - coadă – cub;
 - blană – cactus;
 - ochii – dinți;
 - burta strâmbă.
3. *Personajele poveștii „Ridichea” au dorit să-și procure chipiuri. Desenați ce chipiu ar putea să poarte:* moșneagul, baba, nepoțica, câinele, pisica, șoricel.
4. *Desenați o plantă care nu a existat niciodată și denumiți-o.*

În dependență de conținut, în condițiile organizării concursurilor, trebuie incluse următoarele momente:

- timpul necesar pentru pregătirea probelor de concurs;
- termenul demonstrării rezultatelor prealabile;
- sediul demonstrării prealabile;
- parametrii rezultatului final;
- posibilitatea de a primi ajutor din partea adulților sau semenilor.

În concluzie, conchidem că există unele variabile ce caracterizează grupul și care pot influența elevii, acestea fiind: coeziunea în clasă, cooperarea elevilor, organizarea clasei, interacțiunile dintre membrii grupului, comunicarea în grup, climatul afectiv.

Referințe bibliografice:

1. HÂRCIAGĂ-COSTACHE, Catrina; STANCIU, Carolina. *Educația incluzivă și managementul conflictelor*. Cluj-Napoca, 2019. 179 p. ISBN 978-606-94498-3-8

2. LAPOȘINA, Emilia; CURILOV, Svetlana. *Importanța formării coeziunii grupului școlar în instituțiile cu practici incluzive* [online] [citat 21.09.2019]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19-29_0.pdf
3. PETCU, Galina. *Organizarea activităților distractive. Note de curs*. Bălți, 2004. 140 p.
4. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011* [online] [citat 20.09.2019]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343>
5. ȚIUDIC, Adelin Petru. Modalități de optimizare a relațiilor interpersonale din clasele de elevi [online] [citat 21.09.2019]. Disponibil: <http://www.isjmm.ro/download/red/2017-2018/special/71%20Tiudic.pdf>

FACTORI DE RISC ÎN PRACTICAREA EXERCITIILOR FIZICE

**ALEXANDRU MORARI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *This article proposes to separate the risk factors that can cause various injuries during physical exercises. It is practically impossible to avoid injuries during physical education lessons. The aim of the teacher is to prevent these accidents and to minimize some sources of accidents.*

Keywords: *Physical Education, student, risk, accidents, prevention.*

Practicarea exercițiilor fizice la orele de educație fizică a studenților implică și unele riscuri, riscuri care deși sunt conștientizate (mai grav atunci când nu sunt) sunt asumate fie: de profesor, fie de student, fie de ambii. Fără aceste riscuri nu putem vorbi de progres la orele de educație fizică a studenților.

Medicul al antichității, Hipocrate, spunea „În primul rând să nu faci rău”, adresat la vremea aceea medicilor, dicton care se potrivește în domeniului nostru, domeniu care alături de medicină, îndeplinește funcții comune (profilactice și terapeutice). Acest dicton își arată pe deplin utilitatea și în zilele noastre, când alături de medici și împreună cu ei, specialiștii domeniului educației fizice și a sportului caută noi sisteme de acționare, standardizate și perfecționate în scopul atingerii tuturor obiectivelor propuse, reducând cât mai mult posibil rănilor și accidentările care în mod invariabil fac parte din specificul celor două meserii.

Este imposibil de-a descrie toate tipurile de accidente, lucru de altfel și imposibil de realizat în prezenta lucrare, ci mai degrabă lucrarea dată are ca scop coagularea surselor de accidente în jurul unor așa denumiți "factori de risc" care pot fi identificați cu ușurință de toți profesorii de educație fizică.

Pentru a opera mai ușor în prevenirea accidentelor tradițional este necesar de divizat factorii de risc. Acești factori de risc au fost divizați după cum urmează:

1. Biologico - medicali;
2. Economico – sociali;
3. Pedagogici;
4. Psihici;
5. Ambientali;

1. *Biologico - medicali*: în această categorie se situează în primul rând vârsta participanților la activitățile fizice, deoarece ca cât se înaintează în vârstă, cu atât scade nivelul unor indici funcționali, ce diminuează mobilitatea musculo - articulară, capacitatea de efort și coordonarea. Aici un risc major îl constituie necunoașterea capacităților fizice proprii, sau neacceptarea lor, diminuate fiind odată cu trecerea anilor sau cu neefectuarea îndelungată a exercițiilor fizice. De asemenea și sexul participanților este un factor de risc, fetele fiind mai predispuse decât băieții la o seamă de accidente. Trebuie amintite și limitările medicale generate de diverse boli, traume anterioare, indispoziții de moment, care se pot acutiza pe teren, sau pot conduce cu ușurință la diverse accidente.
2. *Economico-sociali*: după cum reiese și din denumirea lor, acești factori de risc, țin cont de calitatea bazei și a materialelor sportive, de grija și respectul pentru instalațiile și materialele din patrimoniu, cât și din gradul de cultură și de proveniență (ca mediu social) al celor ce folosesc terenurile, sau complexe sportive respective. Igiena păstrată pe o bază sportivă, precum și longevitatea materialelor folosite, reflectă gradul de cultură și educație a respectivei comunități, cultură și educație care se răsfrânge pozitiv și în cazul respectării și aplicării normelor de protecție a muncii.
3. *Pedagogici*: acești factori apar inerent în cadrul activității specifice domeniului nostru, pregnant la începători și se constituie în cea mai periculoasă categorie, care le condiționează pe celelalte. Ca urmare a unei planificări sau proiectări defectuoase, sau a urmării mecanice a planificării, fără a ține cont de variabile, de cele mai multe ori deschidem larg porțile accidentelor, mărinnd numărul factorilor de risc. Tot o sursă de accidente poate fi considerată și dozarea necorespunzătoare a efortului, sau folosirea unor sisteme de acționare ilogice, iraționale din lipsa de experiență sau din dorința de evitare a unor etape de pregătire lungi și obositoare. Tot aici poate fi inclusă și măiestria sau tactul pedagogic al profesorului în explicarea anumitor noțiuni sau în demonstrarea lor, el trebuind să se asigure că subiecții au înțeles și abia apoi să treacă mai departe. Indirect și tonul profesorului la oră poate influența într-o manieră pozitivă sau nu activitatea studenților.
4. *Psihici*: sîntem convinși că latura psihică influențează latura fizică în mod ireversibil. Aici putem aminti ca surse de accidente: orgoliul, neatenția, combativitatea, exaltarea, frica, asumarea unor riscuri în mod gratuit din grandomanie sau din dorința de a imita un model. Toate aceste laturi comportamentale se regăsesc cu succes în fiecare colectiv de studenți, de aceea rolul cel mai important în diminuarea accidentelor care au ca premisă factori de risc comportamentali, îl are profesorul care prin tactul și măiestria sa trebuie să găsească o cale de apropiere și de înțelegere cu studenții, aducându-i până acolo încât să dispară elemente pasive la oră și să participe activ și responsabil la propria instruire.

Împotriva acestor surse de accidente a fost elaborat la Catedra de educație fizică o instrucțiune de protecție a eforturilor fizice, ce se constituie ca un document obligatoriu, care nu are rolul de a liniști profesorul în problema răspunderii morale și penale, sau așa ar trebui, ci mai degrabă are rolul conștientizării și înarmării studentului, respectiv cu

privire la riscurile la care se supune și de a-1 face să-și asume răspunderea în tot ceea ce face și să participe activ și responsabil la propria instruire.

5. *Ambientali*: acești factori de risc se compun din totalitatea variabilelor unui teren, săli, spații de educație, din materialele folosite, echipament, condiții atmosferice. Adică tot ceea ce ne înconjoară și care poate fi identificat ca potențială sursă de accidente.

Delimitarea terenurilor de pregătire fizică, precum și a spațiilor destinate competițiilor sportive trebuie făcută cu multă rigoare, astfel încât studenții să cunoască precis spațiul destinat activității și ca o completare se vor evita folosirea materialelor care aduc modificări în planitatea spațiului; borduri, trepte, stâlpi, gropi, parapetei etc. și dacă sunt totuși necesare să fie vopsite în culori vii, tipătoare, contrastante. Trebuie de amintit și unele materiale de construcție ce au proprietăți diferite, de sîrme, parchet, cuie și muchii ascuțite, porți nefixate. Aceste surse de accidente se pot trece foarte ușor cu vederea, implicând riscuri mari și nu numai de traume fizice, ci și de distrugere a materialelor sportive (mingi, saltele). Condițiile atmosferice se pot constitui la rândul lor împreună cu factorii pedagogici într-o adevărată pepinieră de accidente, cum ar fi: întinderi și rupturi musculare și ligamentare, hipo și hipertermie, degerături, afecțiuni ale aparatului respirator, căzături determinate de gheață sau vânt puternic, de podele umede și altele.

Scopul profesorului de educație fizică este de-a preveni și de-a reduce la minimum accidentele la orele de educație fizică.

Referințe bibliografice:

1. FIEDLER, P. *Metodica Educației Fizice și Sportive*. Editura Fundației „Chemarea”, Iași, 1998.
2. MOROȘAN, L. *Surse de accidente în Educația Fizică și Sport*. Editura Fundației ” Altius Academy”, Iași, 2005.
3. SCARLAT, E., SCARLAT, M. *Educație Fizică și Sport*. Editura didactică și pedagogică, București, 2002.

STRATEGII DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

ANDREEA PĂDURARIU, profesor psihopedagog, grad didactic II
Centrul de Educație Incluzivă Nr. 2, Comănești, România

Annotation: *The article deals with the problem of inclusive education. The author considers that inclusive education involves a permanent process of improving the school institution, with the purpose of exploiting the existing resources, especially of human resources, to support the participation in the education process of all the students in a community.*

Keywords: *inclusive education, didactic strategy, education process.*

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

Fiecare copil este diferit și special, și are propriile nevoi, fie ca este sau nu un copil cu c.e.s. Din cauza stereotipurilor și ideilor preconcepute, cei mai mulți oameni nu oși dau

seama cr diferențele dintre copiii cu c.e.s. sunt la fel de mari ca și diferențele dintre copiii obișnuiți. Spunem despre un cadru didactic cr este conștient de faptul că toți copiii au dreptul de a fi cu colegii lor abia atunci când incurajează și sprijinr integrarea copiilor cu c.e.s. în clasa sa. Varietatea diferențelor individuale și diversitatea abilităților personale sunt lucruri care trebuie apreciate, pentru că îmbogățesc și stimulează situațiile de învățare din cadrul activității la clasă, prin contribuția unica a fiecărui copil. Incluziunea este procesul prin care copiii cu c.e.s. interacționează sistematic cu colegii lor de aceeași vârstă, într-un mediu natural în care toți copiii pot învăța și relaționa firesc. Incluziunea respectă drepturile tuturor copiilor de a participa activ la activitățile educative dintr-o școală obișnuită, indiferent că sunt sau nu cu c.e.s. Școala și implicit cadrul didactic,trebuie să-și depășească propriile temeri si ezitări, pentru a înțelege și accepta incluziunea.

Respingerea incluziunii decurge de cele mai multe ori din lipsa informării și a încrederii în propriile capacități profesionale și umane. Cadrul didactic de la clasa obișnuită se simte uneori nepregătit pentru a lucra cu un copil cu c.e.s. Totuși, acesta dispune de pregătirea profesională necesară pentru a oferi servicii educaționale tuturor copiilor, întru cât fiecare copil este diferit de ceilalți. Cu toate acestea,trebuie să înțeleagă că nu este necesar să își asume toate responsabilitățile legate de educația copilului,ci este important să le împartă cu familia si cu alți specialiști. Pentru a putea răspunde tuturor nevoilor pe care le are un copil cu c.e.s., cadrul didactic de la clasă trebuie să colaboreze cu profesioniști care oferă servicii specializate, în vederea elaborării și implementării unui program de educație specială și servicii terapeutice.

Se dezvoltă astfel o echipa în care fiecare membru are ceva de oferit, chiar dacr, pentru a se adresa nevoilor copilului cu c.e.s. recurge la abordări și metode diferite. Abordarea sistemicr a principiilor educației incluzive, psihopedagogiei speciale si a asistenței complexe, în rezolvarea problemelor individuale sau de microgrup, este eficientă mai ales prin implicarea echipei multidisciplinare. În structura acestei echipe întâlnim medici, psihologi, psihopedagogi, pedagogi, asistenți sociali, învățători, profesori, instructori de educație, alte persoane de referință în viața de relație a copilului, părintelui sau tutorelui legal. Școlile obișnuite dezvoltă o serie de servicii de sprijin pentru copiii cu cerințe speciale. Formarea continuă a cadrelor didactice are în vedere diversitatea elevilor, politicile și serviciile de sprijin sunt coordonate global, iar politicile pt. copiii cu c.e.s. vizează stimularea participării on activitățile obișnuite în clasă. Distribuirea resurselor școlii se face in mod echitabil și școala dispune de o strategie prin care părinții sunt încurajați să devina parteneri în procesul de învățare al copiilor lor. Serviciile de sprijin de la nivelul școlii (cum ar fi cele asigurate de psihologi, logopezi, consilieri școlari, profesori de sprijin, medici etc.) Asigură creșterea gradului de participare a elevilor. De asemenea este încurajată implicarea și participarea la managementul școlii a tuturor cadrelor didactice.

Pentru copiii cu tulburări de limbaj și cu dificultăți de învățare exista”centre logopedice interșcolare” care au specialiști ce desfășoara terapii specifice pentru corectarea tulburărilor de limbaj și pentru depășirea dificultăților de învățare. Profesorii logopezi sunt specializați în logopedie și sunt absolvenți ai Facultății de psihologie și științe ale educației.

Pentru copiii cu tulburări de comportament și dificultăți de adaptare există centrele de asistență psihopedagogică” care dispun de consilieri psihopedagogi (psihologi) care oferă servicii atât copiilor aflați în situație de risc și criza cât și familiilor acestora.

Pentru copiii cu deficiențe diagnosticați în comisiile pt. protecția copilului există serviciile educaționale de sprijin prin cadrele didactice de sprijin.

Profesorul de sprijin este acea persoană specializată în activitățile educative și recuperatorii adresate copiilor cu cerințe speciale în educație. În calitatea sa, profesorul de sprijin, pe lângă activitățile specifice desfășurate în afara orelor din clasă, participă și la activitățile didactice din clasă, împreună cu învățătorul sau profesorul școlii de masă. În aceste condiții, responsabilitatea sa este dublă, deoarece trebuie să se adapteze atât condițiilor de lucru din clasa obișnuită, cât și condițiilor de lucru în particular cu respectivii copii.

Cadrul didactic de sprijin acționează în una sau mai multe școli de masă ori școli speciale unde sunt integrați copii cu deficiențe severe, profunde sau asociate. Utilizează instrumente ca: testele psihologice, testele pedagogice, programe școlare, programe de intervenție personalizată, cărți, reviste, broșuri, materiale didactice și metode didactice adaptate.

Acești profesori pot ajuta la evaluarea programelor curriculare și realizarea adaptării curriculare pe ariile deficitare, on colaborare cu învățătorul sau profesorul clasei, precum și la elaborarea programului de intervenție personalizat, cu priorități pe termen scurt și mediu, on funcție de competențele, preferințele și de dificultățile copilului.

Intervențiile suplimentare se constituie într-un suport pt. copilul cu c.e.s. contribuind la normalizarea condițiilor lui de dezvoltare.

Programul de intervenție individualizată are două părți:

- *Programul curricular

- *Programul de recuperare

- *Programul curricular cuprinde:

- *Adaptările curriculare explicate pentru fiecare disciplină de studiu

- *Modalitățile de realizare a învățării curriculare

Curriculum diferențiat-se refer la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare-învățare, metodelor și tehnicilor de evaluare, standardelor de performanță, mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare și adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul elevului. Plecând de la această premisă ,se poate vorbi aici despre un curriculum individualizat/personalizat.

Curriculum adaptat-este în strânsă legătura cu noțiunea de curriculum diferențiat, în sensul că diferențierea presupune, implicit și o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere.

Este la fel de importantă reconsiderarea strategiilor didactice și a activităților care

oferă situații de învățare diverse. Adaptarea tehnicilor de predare-învățare se poate face prin:

- identificarea unor obiective educaționale alternative;
- adaptarea materialelor didactice;
- diversificarea materialelor didactice pentru menținerea motivației;
- sprijin suplimentar pentru copilul cu CES din partea unui coleg de clasă sau a unui adult;
- modificarea strategiei instructive (de exemplu:lucrul cu grupe mici on loc de activități colective);
- modificarea exigențelor;
- modificarea procedurilor de evaluare(de exemplu:teste cu grade de dificultate diferite);
- identificarea activităților alternative programei școlare pentru copiii cu dizabilități severe.

Atunci când un cadru didactic apreciază incluziunea la adevărata ei valoare, va fi capabil să conceapă și să planifice activități care să asigure succesul școlar al copilului cu CES Apoi, împărtășindu-și experiențele pozitive și altor profesioniști,poate fi promotorul practicilor incluzive la nivelul școlii în care lucrează.

Referințe bibliografice:

1. Dezvoltarea practicilor incluzive on școli-MEC,UNICEF,Buc.,1999
2. Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive-Ed. Ro Media,2002
3. Educația integrată a copiilor cu handicap-Reninco,UNICEF,1998
4. Metodologie pentru centrele de resurse on educația specială MEC,UNICEF, Reninco

NIVELUL MOTIVAȚIEI ȘCOLARE A COPIILOR CU CES

***ADINA PLĂTICĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Taraclia „Gr. Țamblac”, Republica Moldova
TATIANA GÎNCU, psiholog școlar, grad didactic II,
Liceul Teoretic „Olimpii Panov”, Taraclia, Republica Moldova***

Annotation: The article analyzes the process of including children with Special Educational Requirements. It describes the result of the research of the level of school motivation, the attitudinal particularities of the children with ESC and of the peers with typical development towards the school, the educational and learning process, the emotional response to the school situation. The authors draw conclusions based on this research.

Keywords: children with Special Educational Requirements, motivation for learning, attitudinal peculiarities.

Școala modernă din Republica Moldova se află la etapa de continuă îmbunătățire a conținuturilor, formelor de organizare și tehnologiilor didactice. În prezent politicile educaționale din Republica Moldova au ca sarcină primordială creșterea calității procesului de învățare. Educația incluzivă face parte din acest proces complex. În școli funcționează Centre de Resurse care acordă servicii copiilor cu CES. Acestea includ activitatea unui cadru

didactic de sprijin, logoped, psiholog, psihopedagog, kinetoterapeut etc. Elevul cu CES este instruit și de profesorii instituției de învățământ după curriculumul general sau după un plan educațional individualizat. Însă elevul nu poate avea succese la învățatură, dacă îi lipsește interesul față de procesul de învățământ. Prin urmare, sarcina școlii este de a forma și de a dezvolta o motivație pozitivă vizavi de acesta.

Motivația pentru învățare, după Staricov Estela "este axa primordială a succesului școlar și înglobează un ansamblu de factori interni ai personalității elevului, care-i orientează, organizează și susțin eforturile în învățare, corelând pe cele patru dimensiuni: comportamentală, personală, socioculturală și cognitivă" [2, p.126].

Motivația de învățare este o problemă atât pentru elevul care merge la școală, cât și pentru profesorul acestuia. Monica Cuciureanu și colaboratorii afirmă că "atunci când elevul dispune de motivație în acest sens, utilizarea expunerii de către profesor este în general mai eficientă, prin prisma însușirii de cunoștințe pe unitatea de timp de instruire. Profesorul trebuie să realizeze un echilibru convenabil pentru clasa ca ansamblu, cât și pentru fiecare elev în parte" [1, p. 27].

Pentru a găsi cea mai bună abordare individuală în educația motivației elevului, profesorul trebuie să-l studieze în diferite situații. Маркова А.К. și colaboratorii [4] diferențiază două grupuri de motive:

1) motive cognitive asociate conținutului activităților didactice și procesului de implementare a acestuia. Nivelurile de motive cognitive pot asigura faptul că elevul are un „motiv de realizare”. Aceste motive asigură depășirea dificultăților elevilor în activitatea didactică și provoacă inițiativă cognitivă.

2) motive sociale asociate cu diverse interacțiuni sociale ale elevului cu alte persoane. De exemplu, "motivația pentru bunăstare" se manifestă în dorința de a primi numai aprobarea de la profesori, părinți și semenii. Motivul cooperării sociale stă la baza autoeducării și îmbunătățirii de sine a unei persoane.

Cercetarea noastră este orientată spre studierea nivelului motivației de învățare, atitudinii elevilor cu CES față de școală, procesul educațional și de învățare, răspunsul emoțional la situația școlară. Cu acest scop am aplicat chestionarul pentru evaluarea nivelului de motivație școlară (conform Н.Г. Лускановой) [3]. Acest chestionar conține 10 itemi. Fiecare întrebare are trei răspunsuri precodificate. Indicatorul nivelului de motivație școlară și a atitudinii față de procesul de învățare este numărul de alegeri, efectuat de copil și raportat la numărul maxim de itemi destinați identificării acestui criteriu. Acest chestionar îmbină 5 nivele de motivație școlară.

Au fost intervievați 24 copii cu CES (grupul experimental) care învață în instituțiile școlare din orașul Taraclia și 24 de copii cu dezvoltare tipică (grupul de control) din Liceul Teoretic "Olimpii Panov" din or. Taraclia. Copii din grupul experimental și cel de control sunt preadolescenți mici, 12-13 ani (clasa 7). În conformitate cu prevederile UNESCO (1995), care prevăd condițiile de dezvoltare pentru copilul cu CES dintre grupul experimental: 2 au dificultăți de învățare, 9 au tulburări comportamentale și 13 copii cresc într-un mediu nefavorabil.

Analiza chestionarelor au arătat că la primul item "Îți place la școală?" atât respondenții grupului experimental, cât și cei din grupul de control au dat răspuns afirmativ cu doar 37,5% la fiecare grup. Au afirmat că nu le place la școală la 4,16% dintre copiii grupului experimental și la 12,5% dintre copiii grupului de control. Că nu le prea place la școală au menționat 58,3% din grupul experimental și 50% din grupul de control.

La itemul doi "Dimineața, când te trezești, mergi cu plăcere la școală sau vrei de multe ori să stai acasă?" 33,3% din respondenții grupului experimental afirmă că ar dori de multe ori să stea acasă și 42% din grupul de control. Nu de fiecare dată au plăcerea de a merge la școală 45,83% dintre copii grupului experimental și 54% din grupul de control. Merg cu plăcere numai 20,83% dintre copii grupului experimental și doar 4% din grupul de control.

Rezultatele itemului trei confirmă răspunsurile precedentului. La întrebarea "Dacă profesorul a spus că la școală mâine nu este obligator să vină toți copii, cine dorește poate să rămână acasă, te-ai duce la școală sau ai sta acasă?" numai 25% din respondenții grupului experimental și 42% grupul de control ar merge la școală. Nu știu cum vor proceda 29,16% dintre copiii grupului experimental și 16% dintre grupul de control. Vor rămâne acasă 45,83% dintre respondenții grupului experimental și 42% dintre grupul de control.

Itemul următor "Îți place când se anulează vreo lecție?" arată că la 25% dintre respondenții grupului experimental acest fapt nu le este plăcut și nici un respondent din grupul de control nu a menționat acest fapt. Le place, dar mai rar, la 16,66% din grupului experimental și la 12,5% din grupul de control. Le place anularea lecțiilor la 58,33% dintre copii grupului experimental și la 87,5% dintre copii grupului de control.

Ar vrea "să fie anulate temele pentru acasă" 54,16% din respondenții grupului experimental și 58% din respondenții grupului de control. Nu știu cum să răspundă la această întrebare 33,33% din grupul experimental și 29% din grupul de control. Nu ar vrea ca această lucră să se întâmple 12,5% din grupul experimental și 13% din grupul de control.

La itemul "V-ar plăcea ca la școală să fie numai recreații?" 62,5% din grupul experimental și 75% din grupul de control au răspuns negativ. Și-ar dori acest fapt numai 29,16% din grupul experimental și 8,5% din grupul de control. Nu știu cum să răspundă la această întrebare 8,33% din grupul experimental și 16,5% din grupul de control.

Despre cât de "des povestești părinților despre evenimentele de la școală?" 8,33% din grupul experimental și 16% din grupul de control au răspuns că nu discută această temă. Rareori discută cu părinții pe tema școlii 50% dintre copii grupului experimental și 38% dintre copii grupului de control. Deseori se abordează tema la 41,66% dintre copiii grupului experimental și 46% dintre copiii grupului de control.

Rezultatele itemului opt "Dorești să ai un profesor mai puțin sever?" arată că numai 16,66% dintre copii grupului experimental și 21% dintre copii grupului de control își doresc acest lucru. Nu știu exact dacă aceasta este necesar 33,33% dintre copii grupului experimental și 46% dintre copii grupului de control. Nu și-ar dori 50% dintre copii grupului experimental și 33% dintre copii grupului de control.

În itemul nouă "Ai mulți prieteni în clasă?" nici un copil din grupului experimental nu a afirmat că nu are prieteni, iar în grupul de control un copil (4%). Au puțini prieteni printre colegi doar 20,83% dintre copii grupului experimental și 17% dintre copii grupului de control. Afirmă că au mulți prieteni 79,16% dintre copii grupului experimental și 79% dintre copii grupului de control.

La ultimul item "Îți plac colegii tăi de clasă?" 20,83% din respondenții grupului experimental au răspuns negativ și nici un copil din grupului de control. În grupul experimental 16,66% nu prea sunt mulțumiți de aceștia și 12,5% din grupul de control. Mențin relații de prietenie 62,5% dintre copiii grupului experimental și 87,5% dintre copiii grupului de control.

Rezultatele nivelurilor de motivație școlară pe eșantioanele expuse sunt ilustrate în Figura 1. Aceasta arată că 12,5% din respondenți ai grupului experimental și doar 8% din respondenții grupului de control au acumulat între 25-30 puncte și corespund unui nivel ridicat de motivație școlară și activitate de învățare. Acești copii se disting prin prezența unor motive cognitive ridicate și dorința de a satisface cu succes toate cerințele școlii. Ei respectă foarte clar toate instrucțiunile profesorului, sunt conștiincioși și responsabili.

Nivelul de motivație școlară bună a fost identificat doar la 8,33% din respondenți grupului experimental și nici la un respondent din grupul de control, care au acumulat între 20-24 puncte. Acesta fiind un nivel tipic pentru elevii care învață pe note de 8 și 10. Copii cu acest nivel de motivație se confruntă cu succes în activitățile educaționale și atunci când răspund la întrebări, arată o mai mică dependență de cerințele și normele expuse anterior.

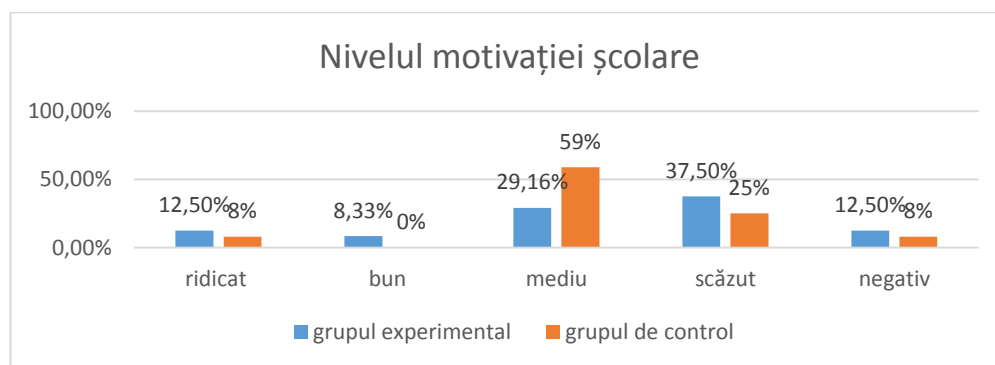


Figura 1. Numărul de respondenți raportat la nivelurile de motivație școlară (în procente)

Cu nivelul de motivație mediu se află 29,16% din respondenții elevilor cu CES și 59% din respondenții elevilor cu dezvoltare tipică, care au acumulat un punctaj între 15 și 19. Aceștia au o atitudine generală pozitivă față de școală, dar sunt atrași mai mult de activitățile extracurriculare. Ei cel mai frecvent merg la școală pentru a comunica cu prietenii și profesorii. Motivele cognitive ale acestor copii sunt formate într-o măsură mai mică, iar procesul educațional și de învățare îi atrage mai puțin.

Cei mai mulți respondenți, 37,5% pe grupul experimental și 25% pe grupul de control, au acumulat între 10 și 14 puncte. Ei au un nivel de motivație scăzut față de

procesul de învățământ. Acești copii frecventează școala cu reticență, preferă să absenteze de la lecții. În timpul lecțiilor adesea sunt preocupați de treburi personale, jocuri, discuții. Întâmpină dificultăți serioase în activitățile de învățare.

Sub 10 puncte au acumulat 12,5% din respondenții grupului experimental și 8% din respondenții grupului de control. Aceștia au un nivel de motivație negativă față de școală. Ei întâmpină dificultăți serioase la învățătură: foarte greu se implică în activități educaționale, au probleme în comunicarea cu colegii de clasă, întâmpină dificultăți în relațiile lor cu profesorii. Școala este adesea percepută ca fiind un mediu ostil în care este insuportabil de activat. În multe cazuri, elevii pot avea reacții agresive, refuzând să îndeplinească anumite sarcini, să respecte anumite norme și reguli.

Examinarea rezultatelor experimentale expuse mai sus scot în evidență că:

- rezultatele primilor trei itemi ne conferă ideea că copiii cu CES mai repede ar alege să rămână acasă, decât să meargă la școală;
- numărul mare de alegeri la itemii de anulare a temelor pentru acasă și a lecțiilor la școală confirmă faptul că pe copiii cu CES mai puțin îi interesează procesul de acumulare a cunoștințelor noi;
- copii cu CES au o atitudine mai pozitivă vizavi de colegii de clasă și mențin relații de prietenie cu majoritatea dintre colegi. Acesta ne confirmă rezultatele itemilor 9 și 10;
- marea majoritate a copiilor cu CES au o atitudine pozitivă față de profesor și nu ar dori să-l schimbe.

Din cele relatate mai sus putem **concluziona**: în general la copiii cu CES predomină un nivel de motivație școlară mediu și scăzut. Majoritatea dintre ei au o atitudine general pozitivă față de școală, dar aceștia frecventează orele nu atât pentru a însuși cunoștințe noi, cât pentru a comunica cu prietenii.

Referințe bibliografice:

1. CUCIUREANU Monica și col. Proiectul "Motivația elevilor și învățarea". Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2015. 63p. www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf (vizitat 20. 08. 2019)
2. STARICOV Estela. Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogiei: Teza de doctor în pedagogie, Chișinău, 2015. - 174p.
3. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие / Н.Г. Лусканова. – Москва: Фолиум, 1999. – 32 с.
4. МАРКОВА А. К., МАТИС Т. А., ОРЛОВ А. Б. Формирование мотивации учения. — М., Просвещение. 2003. -192с.

TEHNOLOGII DIDACTICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE LA CHIMIE ADAPTATE PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

**ELENA PRUNICI, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Annotation: *All pupils are able to learn, if teachers, parents, those who offers support, are able to create relevant activities meant to form their own teaching style. Pupil framed in interactive learning activities, become more independent, more conceited, it decreases the risc of schoolar drop out. Application of didactic technologies from the inclusin perspective, allows combining of individual and team work, it combines harmoniously individual and social learning.*

Keywords: *stil de învățare, strategie didactică, tehnologie didactică, tehnici multisenzoriale, organizatorii grafici.*

„... în livadă ne place să avem copaci care rodesc mai devreme sau mai târziu [...] toate aceste roade sunt bune, nici unul nu este de aruncat. De ce să nu acceptăm în școli, minți mai agere sau mai încete? De ce nu i-am ajuta? Pierdem timp dar câștigăm satisfacție și respect...”

Comenius

Cunoașterea dominantei stilului de învățare al elevului oferă posibilitate cadrului didactic de a individualiza procesul didactic, în primul rând, prin adaptarea stilului de predare, alegerea strategiilor didactice, a sarcinilor de învățare, a materialelor didactice. Aplicând strategii didactice compatibile cu stilul de învățare, cadrele didactice îi ajută pe elevi să-și cunoască și să-și dezvolte propriile predilecții, talente, să manifeste tot ce au mai bun în domeniul lor de excelență.

În procesul educațional este absolut necesară corelarea stilului de predare al cadrului didactic cu diversitatea stilurilor de învățare și necesitățile copiilor. Uneori, însă, este necesară aplicarea unei combinații echilibrate de stiluri de predare pentru a permite elevilor exersarea nu doar a stilurilor preferate, ci și posibilitatea de a colabora cu alți elevi și de a experimenta și alte modalități de învățare. Diversitatea stilurilor de învățare și abordarea acestora devine, astfel, o preocupare profesională a cadrului didactic.

În procesul proiectării și realizării efective a procesului educațional pentru copiii cu CES, este important a selecta corect și formele de organizare a activității de învățare, în dependență de stilul de învățare al copilului cu CES. Astfel, pentru copiii cu stilul de învățare auditiv și kinestezic se recomandă utilizarea lucrului în pereche, în grupuri mici, iar pentru cei cu stilul de învățare vizual – lucrul individual (cu suport vizual).

În această ordine de idei, este necesar ca sistemul de formare inițială a cadrelor didactice să cuprindă programe ce abordează în complexitate problematica educației incluzive, să conducă spre dobândirea de astfel de cunoștințe și abilități care să asigure că toate cadrele didactice sunt familiarizate cu metodologiile centrate pe copil, sunt capabile să predea în medii diferite și să realizeze în mod adecvat predarea diferențiată, să valorifice punctele forte ale copiilor și să răspundă necesităților lor.

Principiile de bază ale educației incluzive sunt cele consfințite în actele de politici educaționale, declarațiile forurilor mondiale în domeniu, în alte documente importante. Acestea vizează egalitatea și egalizarea șanselor; respectarea interesului superior al copilului; nondiscriminarea, toleranța și valorificarea diferențelor; individualizarea procesului de educație și dezvoltarea la maximum a potențialului fiecărui copil; designul universal, managementul participativ, cooperarea și parteneriatul social.

Astfel, în context incluziv, are loc trecerea de la învățarea bazată pe performanțe academice la învățarea bazată pe satisfacerea necesităților, însemnând achiziționarea de valori, atitudini, competențe pentru viața independentă și inserția socio-profesională.

În același context, incluziunea în învățământul general a unui număr tot mai mare de copii cu CES, mulți dintre care cu dizabilități, impune reconsiderarea rolurilor și atribuțiilor personalului didactic din perspectiva responsabilității pentru succesul și eficiența demersului educațional. Particularitățile procesului educațional incluziv cer ca fiecare educator, învățător, profesor, psiholog școlar, bibliotecar etc. să fie pregătit pentru lucrul cu copiii cu cerințe speciale.

Operaționalizarea obiectivelor stabilite pentru incluziunea copiilor depinde, în mare parte, de aptitudinea pedagogică, a personalului, considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul educațional, care îi conferă cadrului didactic capacitatea de a fi flexibil și de a acționa adecvat în situații educaționale concrete.

Profesorul trebuie să asigure participarea, antrenarea fiecărui copil, sarcini didactice adaptate și o evaluare care să prevadă diferențele dintre performanțele elevilor. Rolul lui cel mai important este deci în adoptarea unor strategii didactice care să fie potrivite unor diferențe dintre copii dar și să pregătească clasa pentru a accepta și colabora în acest sens. Este necesar ca profesorii să cunoască și să poată folosi o serie de strategii didactice cu care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă. În acest caz este de dorit ca profesorul clasei să respecte următoarele cerințe: să identifice și să cunoască bine dificultățile de învățare a fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar; să se asigure ca elevii aflați în situație dificilă au achiziționate aptitudinile prealabile; să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă; să procure material de sprijin atunci când este nevoie; să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și de predare. În aceste condiții este evidențiată grija profesorului pentru organizarea unor situații de învățare la care să participe toți elevii inclusiv cei cu CES.

Construirea unei imagini pozitive despre sine este o altă nevoie a copiilor cu CES. Aceasta se poate realiza pe fondul unor activități de grup orientate spre valorizarea posibilităților fiecăruia și pe un sistem de relații pozitive între profesor și elev și între elevi. Relațiile respective trebuie să ofere terenul încrederii reciproce, al empatiei cu trăirile fiecăruia, împărtășirii emoțiilor, sentimentelor, preocupărilor ca și a experienței de cunoaștere și învățare. Pentru copiii cu CES este foarte importantă cultivarea unor atitudini pozitive față de propria activitate, a rezultatelor pe care le obțin și față de colegii din clasă. Încrederea în sine, precum și motivația proprie pentru a învăța, cooperarea cu ceilalți, cu

alte cuvinte clădirea unui climat afectiv pozitiv reprezintă un obiectiv în procesul educativ desfășurat cu elevii cu CES.

Aspectul recompenselor sau laudelor elevilor care obțin progres sunt absolut necesare. Nu se poate obține o ameliorare a situației în cazul elevilor cu cerințe educative speciale, dacă nu se subliniază micile reușite, oricând acestea sunt înregistrate în activitatea de învățare.

Activitățile extracurriculare și extrașcolare, proiectele de grup contribuie în mare măsură la integrarea cu succes a elevilor cu cerințe educative speciale în activitatea didactică și la obținerea unor succese menite să-i motiveze în perspectivă. Autonomia personală în cazul elevilor cu dificultăți de învățare constituie un element esențial în integrarea lor cu succes în activitatea didactică. Trebuie pus accent pe obținerea unui real echilibru între sprijinul acordat elevilor cu CES în realizarea sarcinilor, deci a unei oarecare dependențe de cadrele didactice, și fundamentarea unei independențe în activitatea lor.

Însușirea unor metode și tehnici de învățare, memorare, de redare a ideilor unui conținut constituie o altă cerință pe care profesorul o poate rezolva în clasa obișnuită. Se consideră că învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă în clasa de elevi se folosește învățarea în interacțiune, se negociază obiectivele învățării, se demonstrează, se aplică și apoi se analizează reacțiile, se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării, se asigură sprijin pentru profesor și pentru elevi. Aceste cinci strategii propuse de Pachetul de resurse pentru profesori, elaborat de UNESCO pentru promovarea școlii de tip incluziv, pentru toți copiii, constituie tot atâtea cerințe în optimizarea procesului de învățare în clasa obișnuită de elevi.

Așadar, este mereu necesară identificarea celor mai bune metode pentru ca elevii cu CES să-și mențină participarea activă la un nivel optim pentru ca, în cadrul lecției, să nu intervină plictiseala, modificarea conținuturilor învățării fiind un proces gradat și anevoios, mai ales sub aspectul corelării instruirii cu restul elevilor clasei. În afara activității propriu-zise din clasă există numeroase alte resurse de sprijin. În acest sens, sprijin pentru predare este o colaborare eficientă cu familia și o implicare reală a comunității în problematica procesului școlar. Parteneriatul școală-familie-comunitate are un rol esențial în integrarea elevilor cu cerințe educative speciale și reprezintă o reală provocare în contextul exigențelor la nivel de sistem de învățământ care se dezvoltă tot mai mult astăzi.

Calitatea aptitudinii pedagogice a cadrului didactic îi conferă acestuia posibilitatea și capacitatea de a fi flexibil și a acționa adecvat în situații educaționale concrete.

Un alt concept corelat cu cel de aptitudine pedagogică este competența didactică, rezultată din trăsăturile caracteristice ale cadrului didactic și eficiența actului educațional [3]. Acest concept are o sferă de cuprindere mai largă, presupunând, pe lângă cunoștințe, și capacitatea de aplicare a lor, obținerea de rezultate notabile în activitatea didactică. Competența didactică este operaționalizată în diferite competențe specifice [2]:

Cognitive: cunoștințe de specialitate, cunoștințe din domenii conexe/aferente, cunoștințe de cultură generală;

Afective: înțelegere, implicare, empatie;

Exploratorii: avansarea în practica/experiența pedagogică, utilizarea noilor tehnologii educaționale, analiză, cercetare, inovare;

De performanță: asigurarea eficienței actului educațional, obținerea rezultatelor de către toți elevii, performarea în cariera didactică.

Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a sec.21. Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii cu cerințe speciale. Fie că este vorba de un computer, de i-Pad, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.

Selectarea și aplicarea tehnologiilor educaționale în procesul educațional are drept scop asigurarea organizării eficiente a resurselor predării-învățării-evaluării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic, construirea unor relații armonioase dintre elevi, elevi și cadre didactice etc.

Învățarea interactivă vizează schimburile sociale în dobândirea noului, stimulând construirea și redefinirea sensurilor, receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor dintre noțiuni și solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională[4].

În accepțiunea lui S. Cristea, metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia în procesul educațional precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de predare/învățare-evaluare, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice[1].

În condițiile utilizării adecvate, se dovedesc a fi eficiente în asistența copiilor cu CES strategiile cooperative, strategiile tutoriale, strategiile de asistență poli/multisenzorială.

Strategiile cooperative sunt valoroase datorită faptului că facilitează nu numai învățarea, ci și comunicarea, socializarea, cunoașterea reciprocă dintre elevi, conduc la acceptarea reciprocă și la integrarea, din toate punctele de vedere, a elevilor cu CES în colectivul clasei. Toți elevii învață datorită acestor strategii să asculte activ, să fie toleranți, să ia decizii și să-și asume responsabilități în cadrul grupului.

Numeroase studii de specialitate demonstrează superioritatea strategiilor didactice cooperative față de cele competitive și individuale în dezvoltarea proceselor cognitive, a abilităților de comunicare, în îmbunătățirea motivației, a stimei de sine, în dezvoltarea personalității. Plecând de la această premisă, învățarea prin cooperare este abordată ca strategie didactică ce încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri în vederea îndeplinirii unui scop comun, în comparație cu învățarea prin competiție.

În procesul educațional, metodele didactice îndeplinesc anumite funcții, care vizează, deopotrivă, cunoașterea (asimilarea cunoștințelor, gândirea), instruirea (formarea priceperilor, deprinderilor, abilităților), cât și formarea trăsăturilor personalității.

Selectarea metodelor și combinarea adecvată a acestora cu stilul de învățare este un indicator de calitate în individualizarea procesului educațional. Selectarea celor mai potrivite metode conduce la susținerea, înțelegerea și facilitarea învățării fiecărui copil.

În procesul proiectării și realizării efective a procesului educațional pentru copiii cu CES, este important a selecta corect și formele de organizare a activității de învățare, în dependență de stilul de învățare al copilului cu CES. Astfel, pentru copiii cu stilul de învățare auditiv și kinestezic se recomandă utilizarea lucrului în pereche, în grupuri mici, iar pentru cei cu stilul de învățare vizual – lucrul individual (cu suport vizual).

Pornind de la faptul că fiecărui copil îi este caracteristic un anumit tip de inteligență dominant, care îi determină randamentul asimilării și interpretării cunoștințelor, angajării intelectuale, interiorizării și explicării relațiilor, exprimării cu succes etc., urmează ca organizarea procesului educațional să se realizeze din această perspectivă. Elevilor, inclusiv celor cu CES, le pot fi atribuite diferite roluri care ar susține dezvoltarea proprie și ar valorifica inteligența dominantă.

Implementarea și aplicarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare la chimie permite optimizarea mediului de învățare și asigură pentru toți elevii un format accesibil al resurselor și mijloacelor educaționale. TIC se introduce în procesul de predare-învățare, în contextul educației incluzive, cu scopul de a îmbunătăți calitatea predării și învățării. În acest fel, devine posibilă satisfacerea necesităților specifice de învățare ale diferitelor grupuri de elevi, inclusiv ale celor cu CES.

Utilizarea TIC poate fi realizată din diferite perspective:

TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) compensatorii;

TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) didactice;

TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) de comunicare.

Dificultățile de învățare ale copiilor pot fi în unul sau mai multe domenii: citit, scris, ortografie, matematică, înțelegere etc., variind de la simplu la complex, în funcție de nevoile copilului și de sarcina de învățare care urmează a fi rezolvată. Soluția pentru atare dificultăți sunt tehnicile multisenzoriale, care permit copiilor să își folosească punctele personale forte, care îi vor ajuta să învețe. Implicarea mai multor simțuri ale copilului, în special utilizarea atingerii (tactile) și a mișcării (cinetice) stimulează creierul copilului să dezvolte competențe tactile și cinetice pe care, ulterior, să le exploreze în procesul cunoașterii/învățării.

Tehnicile multisenzoriale oferă o varietate de oportunități de angajare a simțurilor personale în procesul de învățare la chimie. Prezентăm mai jos câteva exemple din cele mai utilizate astfel de tehnici.

Tehnici pentru stimularea raționamentului vizual:

Text și/sau imagini pe hârtie, postere, modele, ecrane de proiecție, calculatoare, flash carduri etc.;

Utilizare culori pentru evidențierea, organizarea informațiilor sau a imaginilor;

Organizatori grafici etc.

Organizatorii grafici sunt foarte frecvent utilizați în instruirea/asistența copiilor cu dizabilități de învățare. Această tehnică îi ajută pe profesori să predea și pe elevi să înțeleagă

mai bine materia nouă, să relaționeze conceptele noi cu cele deja cunoscute, să identifice ideile principale/esența unei informații, să soluționeze probleme etc.

Organizatorii grafici sunt de diferite formate și pot fi utilizați în diferite scopuri: clasificare; expunerea șirului de acțiuni/evenimente; semantizare; stabilirea relației cauză-efect; matricea comparație-contrast; modelul Frayer etc.

Jocurile sunt adesea utilizate de profesori pentru a consolida un nou concept. Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competențelor sociale și a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârșite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa.

Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învățare, să se bucure de compania semenilor și să formeze relații.

Concluzie: Pentru ca activitățile să fie profitabile pentru toți elevii, dascălul trebuie să găsească calea de mijloc în care instruirea și evaluarea să aibă atât caracter integrat, cât și caracter diferențiat, adaptat la particularitățile deficiențelor elevilor cu CES, participanți la procesul educativ. Raporturile dascălului cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevii cu CES au mare nevoie de a dezvolta relații afective cu cei cu care intră în contact social, aspect care vizează calitățile etice și morale ale dascălului, sub al cărui control se află limita relaționării.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2000.
2. GHERGHNESCU, R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. Competența didactică. București: ALL 1999.
3. MARIUS, S. Competența didactică. Editura ALL. București, 1999.
4. OPREA, C. L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.

MOTIVAREA ELEVILOR CU CES ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

ELENA PRUNICI, lector universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova
MARIA PRUNICI, profesor de geografie,
grad didactic întâi IPLIRPS, Chișinău, Republica Moldova

Annotation: *The main task of school, towards pupil with special educational requirements (CES), is the same as towards all the others pupil – to bring to them knowledges/competences and essential values needed for society integration, which in turn of, gives the hope of a better society.*

Keywords: *Motivație, Motivația învățării, Educație integrată.*

“Nu vei fi stăpân peste copii, dacă nu vei fi stăpân pe tot ce-i înconjoară. Amintește-ți că înainte de a îndrăzni să începi a forma un Om trebuie să găsești în tine exemplul pe care trebuie să-l dai!”

Jean Jacque Rousseau

Epoca în care trăim este dominată de puternica expansiune a științei și tehnicii în toate domeniile de activitate și de accelerarea continuă a ritmului de viață al oamenilor. Aceste caracteristici ale contemporaneității au consecințe directe și asupra pregătirii tinerei generații, care trebuie să facă față atât cerințelor actuale ale societății, cât și dezvoltării sociale ulterioare.

Rezultatele modeste ale unui elev pot proveni din lipsa motivației pentru ceea ce învață. În loc să-l condamnăm trebuie să găsim cauzele comportamentului lui, adică cheia spre al motiva. Problema dezvoltării motivației învățării este una de actualitate pentru societatea contemporană. O persoană motivată învață mult mai rapid ceea ce îl interesează, deoarece prin atingerea treptei propuse oboseala întârzie, fapt ce-i permite să desfășoare o activitate mai de durată și mai mult ca atât să obțină un randament sporit. De aceea e considerată „motorul” personalității.

Cerințele educative speciale desemnează acele nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Fără abordarea adecvată acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii.

Fiecare elev este unic și are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități particulare, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiențe.

Potrivit dicționarului de psihologie [3, p. 393], învățarea este o “activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și dezvoltarea psihocomportamentală”, care, în esență, constă în “asimilarea activă de informații însoțită de achiziționarea de noi operații și deprinderi”.

De ce un elev învață, iar altul nu? De ce unii elevi se angajează în realizarea sarcinilor școlare și perseverează până la atingerea scopului, în timp ce alții se descurajează la primul obstacol și abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia, pe care o preferă? Răspunsurile la aceste întrebări trebuie căutate în domeniul motivației. Aspectul motivațional se referă la gradul de angajare și implicare a elevului în actul învățării, deci la relația elev-sarcină [4, p. 48]. *Motivația învățării* reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare. De obicei, considerăm motive ale învățării anumite dorințe, trebuințe de bază, cum sunt: dorința de autorealizare, autoafirmare, dorința de a obține note bune pentru a mulțumi părinții, teama de pedeapsă, curiozitatea, anumite interese etc. Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea

efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoașterea rezultatelor activității de învățare (mai ales când acestea sunt pozitive) susține eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația. Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare. Atât pentru cei care se află la catedră, pentru părinți sau pentru experții din domeniul științelor educației, motivația este cheia succesului în predare și învățare. Din discuțiile cu părinții, cel mai adesea un copil motivat este cel care dorește să aibă rezultate bune la școală, care nu așteaptă să fie împins de la spate să învețe și care este apreciat de profesori.

Pentru cadrele didactice, un elev motivat este, în primul rând, cel care ascultă cu interes ceea ce i se predă și care depune efort în a răspunde tuturor sarcinilor de învățare trasate. În context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor date etc. Părintele are dificilă sarcină de a motiva copilul pentru învățare și educație, cele mai importante elemente care contribuie la definirea viitorului său. De aceea, miza este atât de importantă încât merită efortul susținut, de lungă durată, deseori extrem de dificil. Studiile relevă faptul că cel mai important factor determinant pentru succesul școlar este atitudinea familiei. Părinții au puterea de a motiva copilul și de a conduce la succes în planul carierei școlare, chiar dacă școala nu are cele mai bune dotări și nu este plasată într-o arie cu o bună dezvoltare economică. Pentru aceasta este important să se concentreze, pe lângă manifestarea atitudinii de respect constant față de învățare și instituția școlară, asupra unor aspecte importante pentru motivare [2, p. 88-92]:

- să construiască pornind de la cunoștințele de bază - deseori, părinții și cadrele didactice doresc să vadă rezultatele la nivelul colegilor, cel puțin la nivelul mediei. Este important a se avea în vedere că un copil nemotivat are invariabil lacune în cunoștințe, iar progresele se pot înregistra cu adevărat numai dacă este asigurat fundamental;
- să țină cont de faptul că progresele se produc în timp - este foarte ușor să scăpăm din vedere că schimbarea comportamentului și construirea motivației presupun timp și răbdare;
- să scoată în evidență beneficiile practice ale învățării asupra vieții lor - este important să ținem cont de faptul că elevii, în special copiii aflați în pragul adolescenței, gândesc total diferit față de adulți. Este necesar să facem efortul de a înțelege ceea ce este important pentru ei, care sunt căile de comunicare și mai ales să le reamintim mereu, ținând cont de interesele lor, care sunt beneficiile învățării și școlii asupra propriei lor vieți;

- să ajute copilul să își stabilească propriile obiective - este important ca fiecare copil să fie stimulat să se implice în propria sa educație, să aibă șansa și spațiul în care poate să își dezvolte propria personalitate. În acest proces, adultul poate să asiste copilul să-și stabilească propriile obiective;
- să ajute copilul să fie organizat și să se autodisciplineze - copiii au nevoie de ordine, dar au probleme în a o impune și a o menține. Pentru aceasta, adultul trebuie să identifice strategii practice de responsabilizare a copilului, care au ca scop menținerea programului și ordinii; aici se aplică proverbul "*așa cum îl crești așa îl ai*";
- să încurajeze copilul la fiecare pas - este important să încurajăm copilul, indiferent dacă este motivat pentru învățare sau nu;
- să atragă elevul în construirea sarcinilor de lucru și a traseului educațional ales - dacă implicăm elevul în stabilirea regulilor, acesta va avea puține justificări în cazul în care le încalcă, iar participarea activă în aceste decizii aduce un plus de responsabilitate. În spațiul școlar, fiecare cadru didactic trebuie [2, p. 93];
- să utilizeze strategii didactice diferite pentru situații de învățare diferite; nu există o strategie didactică cu aplicabilitate universală, indiferent de context;
- să fie conștient de ce alege o anumită strategie didactică, în ce constă eficacitatea acesteia, care sunt rezultatele învățării pe care dorim să le atingem și cum pot fi acestea probate, verificate;
- să adapteze strategiile didactice utilizate la caracteristicile beneficiarilor activităților de învățare – nivelul de cunoștințe, deprinderi cât și la atitudinile și gradul de motivație al acestora.

Eficacitatea unei strategii didactice trebuie confirmată, validată la clasă de către beneficiarii acesteia, dimensiunea motivațională fiind, în egală măsură, o condiție și o rezultantă a activității didactice. Cu alte cuvinte, este nevoie de elevi motivați pentru ca aceștia să răspundă cu succes la o sarcină de învățare, la fel cum și o sarcină de învățare realizată cu succes contribuie de cele mai multe ori la menținerea sau creșterea nivelului de motivație al acestora.

O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Se manifestă prin dificultăți semnificative în achiziționarea și utilizarea receptării și înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului și abilităților matematice, ca și unor abilități sociale.

Se consideră că un copil/elev are dificultăți de învățare dacă:

- există o diferență semnificativă între capacitățile sale și performanța școlară atinsă;
- progresul realizat de el în procesul de învățare este minim sau zero, pe o perioadă mai mare de timp;
- are o dizabilitate/incapacitate care-l împiedică să utilizeze facilitățile educaționale care sunt puse la dispoziția copiilor de aceeași vârstă cu el;
- lucrează în plan școlar la un nivel inferior copiilor de aceeași vârstă;
- are dificultăți persistente în învățarea citit-scrisului și a calculului matematic;

- are dificultăți emoționale și de comportament care împiedică frecvent și la un nivel considerabil procesul de învățare a copilului sau chiar a întregii clase;
- are deficiențe senzoriale și psihice care necesită un echipament sau servicii specializate suplimentare;
- are dificultăți continue de comunicare și interacțiune care-l împiedică în dezvoltarea unor relații sociale echilibrate și formează obstacole în procesul învățării.

În orice clasă putem găsi copii cu CES. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite. Copiii pot întâmpina dificultăți de învățare de la cele mai ușoare determinate de oscilații în însușirea și formarea capacităților și competențelor în domenii diferite, până la tipuri aparte de învățare care necesită intervenții specializate (nu văd ca ceilalți, nu aud, nu pot scrie, nu gândesc la fel de repede și/sau profund, etc.). Indiferent de aceste probleme, la școală copiii vin să învețe și să se dezvolte împreună cu colegii lor. Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Este bine să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. Fiecare copil are nevoie de un sprijin, de o îndrumare, un îndemn. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelelor psiho-fizice, care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală.

Prin integrare se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației de socializare, integrare, incluziune are în vedere implicațiile practice, teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunile în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Pentru a răspunde adecvat copiilor cu CES profesorul trebuie să acționeze nu numai la lecție ci și asupra grupului, ambientului educațional și asupra propriei dezvoltări profesionale. Pachetul de resurse UNESCO valorifică ideea de sprijin în școală și propune abordarea unei perspective curriculare, bazată pe un curriculum flexibil și social, care se bazează pe strategii interactive, cooperante de predare-învățare în clasa de elevi cu scopul asigurării unei participări a tuturor copiilor.[1]

În cazul copiilor cu CES, când există o dizabilitate sau când mediul de acasă nu numai că nu sprijină, ci chiar este ostil învățării (copiii abuzați sau neglijăți) problema sprijinului adecvat de învățare nu poate fi așa simplă. Procesul integrării școlare a copiilor cu CES presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor. Profesorii trebuie să planifice și să urmărească planuri complementare pentru antrenarea în procesul de predare-învățare a acestora. Pentru fiecare activitate didactică profesorii trebuie să stabilească cum și cât vor antrena

acești copii. Să le găsească locul și sarcina didactică potrivită pentru a participa alături de ceilalți la procesul învățării.

Copiii cu CES pot avea planuri de învățare sau planuri educaționale personalizate dar, rolul profesorului la clasă nu este să îi separe ci să îi antreneze în activități alături de ceilalți. Planurile separate sunt elaborate de profesioniști, cum ar fi cadrul didactic de sprijin sau logopedul și prevăd și măsuri didactice, decise împreună cu profesorul clasei.

Există o serie de cerințe generale față de organizarea predării și învățării în clasa obișnuită în care se întâlnesc copii cu CES. Acești copii au nevoie de o învățare multisenzorială explicită care să-i facă să avanseze, nu este cazul să se piardă vremea cu activități repetitive asupra unor lucruri care s-au însușit ci mai curând să se varieze metodele și suporturile de învățare. Copiii cu CES au nevoie de inițiere adecvată în lectură și scriere a ceea ce presupune de cele mai multe ori alte metode și mijloace decât cele folosite în mod obișnuit de profesorul clasei respective. Este nevoie de structurarea cunoașterii și de o doză bună de orientare pentru a se duce la bun sfârșit învățarea școlară. Cum acești copii au dificultăți în organizarea informației care provine de la simțurile lor, ei sunt adesea incapabili să prevadă și de aceea trebuie să li se furnizeze un cadru adecvat și structurat de învățare în clasă, fiind mereu preveniți de ceea ce urmează.

Pentru problemele speciale, senzoriale, motorii, neuromotorii, afective, comportamentale, există posibilitatea intervențiilor specializate, în școli speciale și/sau în afara timpului școlar, prin activități suplimentare. Primul lucru cu care începe intervenția didactică adecvată este realizarea unui mediu de învățare stimulat și adecvat pentru toți copiii, deci și pentru cei care au nevoie de sprijin suplimentar (în sau în afara clasei).

Profesorul eficient își sprijină elevii prin: stabilirea clară a scopului activităților didactice; acceptarea și valorizarea diversității și opțiunilor diferite; reflectând asupra activităților desfășurate și evaluând permanent intervențiile sale și cele ale copiilor; utilizând flexibil toate resursele posibile, folosind cooperarea în clasă și în afara ei.

Elevii cu CES au nevoie de profesori care înțeleg modul lor de învățare, se pot adapta ritmului acestora și îi pot orienta să-și depășească dificultățile fără a-i desconsidera. Dezvoltarea acestor elevi nu poate să aibă loc decât într-un context de resurse ce se impun a fi abordate nediscriminativ, iar climatul în care acești elevi se dezvoltă trebuie să fie dominat de motivare, încredere în sine, cooperare și acceptare.

Motivația este crucială pentru învățarea eficientă și reprezintă o condiție absolută în permanentizarea învățării pentru întreaga viață, fiind direct corelată cu emoțiile, imaginația și tipul de înțelegere. Ea determină implicarea într-un anumit tip de activitate sau comportament, în funcție de tipul de asociere care se realizează între acestea: putem spune că, de fapt, sistemul emoțional este la baza mecanismelor motivaționale, fiind un element indispensabil succesului școlar și, implicit, social.

Concluzii: Fiecare copil pe care-l instruiți este un Om pe care-l câștigați! (V. Hugo)

Referințe bibliografice:

1. MUSU, Ionel. Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Editura Marlink, 2000;

2. POPENICI, Ștefan. "Motivația pentru învățare: de ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta", Editura Didactica Publishing House, București, 2009, p. 88-93;
3. POPESCU-NEVEANU, Paul. "Dicționar de psihologie", Editura Albatros, București, 1978, p. 393;
4. RADU, I.T. Evaluarea în procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2000, p. 48.

SARCINA DIDACTICĂ CENTRATĂ PE NEVOILE DE ÎNVĂȚARE

**VERONICA RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *The article analyzes a series of theoretical and methodological problems faced by specialists who use or wish to use different methods and techniques to adapt the teaching task to the learning needs of the students. The international and national documents that regulate the individualized approach at the school and class level are listed. The methods of adapting the teaching task to the inclusive class are described.*

Keywords: *teaching task, individualization, differentiation.*

Promovarea accesului la educație de calitate al tuturor copiilor se conturează în misiunea educației și este unul dintre principiile educației incluzive. Educația incluzivă, ca parte componentă a paradigmei *Educație pentru toți*, accentuează că toți copiii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de capacitățile intelectuale sau fizice.

Abordarea individualizată presupune că orice copil poate învăța și înregistra progrese, iar școala trebuie să se adapteze la necesitățile individuale ale fiecărui copil. Elevii sunt diferiți, fiecare fiind unic, iar diferențele sunt resurse valoroase, oportunități și nicidecum bariere.

Abordarea individualizată a copilului cu CES în Republica Moldova are la bază documentele de politici internaționale și naționale:

- Obiectivele comunitare pentru educație, în general, și pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, în particular, prioritare în Agenda Comisiei Europene *Europa 2020*;
- Documentul Comisiei Europene „Suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale”, 2013;
- Documentul 2009-D-619-fr-1 „Integrarea elevilor cu cerințe speciale în Școlile Europene”, aprobat de Consiliul Superior al Școlilor Europene în decembrie 2009, în vigoare din 5 decembrie 2009;
- Codul Educației al Republicii Moldova (nr. 152 din 17.07.2014);
- Programul de dezvoltare a educației incluzive pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 523 din 11.07.2011.
- Conceptul privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01

august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017);

- Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare”, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017);
- Planul Educațional individualizat. Structura model și Ghidul de realizare, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017).

Conform Conceptul privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare „individualizarea se realizează la nivel de clasă în care este înscris copilul, la nivel de instituție educațională. În cazul în care instituția de învățământ nu dispune de suficiente resurse pentru a asigura individualizarea procesului educațional, aceasta implică și recurge la serviciile structurilor raionale/municipale specializate”. [3]

Tabelul 1. Nivele de individualizare (după A. Eftodi, A. Cazac, G. Filip, S. Galben) [3]

Nivel	Obiective/Abordări/Intervenții	Responsabil
Clasă	Primul răspuns la necesitățile elevilor Presupune abordări comune și individualizate, utilizate frecvent în practica pedagogică	Învățătorii/profesorii la discipline Dirigintele, CDS
Instituție educațională	Se realizează în cazul în care intervențiile la nivel de clasă nu sunt suficiente pentru satisfacerea cerințelor speciale ale elevilor Presupune PEI, structuri și personal de suport	CDS, Psiholog, Logoped CMI Echipa PEI, CREI
Structuri raionale/ municipale specializate	Se implică în cazurile când instituția nu dispune de resursele adecvate pentru a răspunde necesităților elevului Abordare multidisciplinară	SAP CASCF Alte structuri specializate

Abordarea individualizată este determinată de necesitatea de a favoriza dezvoltarea optimă a competențelor fiecărui elev prin diferențierea sarcinilor didactice, a modalităților de realizare a lor, a gradului de efort și a procedeelelor de reglare a acestora potrivit particularităților individuale. A. Eftodi, A. Cazac, G. Filip, S. Galben, în Ghidul metodologic „Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare” aprobat prin Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017), recomonadă, în vederea recunoașterii unicității și valorificării tuturor elevilor, identificarea de către cadrele didactice a următoarelor particularități individuale ale fiecărui copil:

- Nivelul de dezvoltare (pe domenii: emoțional, motor, cognitiv, verbal, social). Este important de a cunoaște și valorifica aspectele individuale privind:
 - procesele psihice;
 - limbajul (verbal/non-verbal, activ/pasiv, oral/scrise);
 - gândirea (concretă/abstractă, reproductivă/creativă);

- imaginația (săracă, bogată, reproductivă/ creativă/ combinată, mecanică/ logică, voluntară/ involuntară);
- memoria (vizuală/auditivă/ kinestezică; de lungă/ scurtă durată);
- atenția (volumul, mobilitatea, stabilitatea, flexibilitatea; voluntară/ involuntară/ post-voluntară).
- Trăsăturile de personalitate:
 - interioritatea (conștiința);
 - autonomia (libertatea);
 - tipul de inteligență (lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, kinestezică, intrapersonală, interpersonală, naturalistă, existențială);
 - afectivitatea/emotivitatea (introvert/extrovert, expresivitatea, mimica, pantomimica, emoțiile);
 - temperamentul (flegmatic, sangvinic, coleric, melancolic);
 - stilul de învățare (auditiv/vizual/kinestezic; global/analitic);
 - caracterul;
- Cultura familiei;
Ritmul de dezvoltare;
- Ritmul și echilibrul în activitate;
- Motivația pentru învățare etc. [4]

Pentru a fi evitate sarcinile care depășesc posibilitățile de învățare ale copilului cu CES, sarcinile trebuie pregătite minuțios, fiind luate în considerare principiile clasice ale pedagogiei:

- principiul respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor;
- principiul studierii de la simplu la compus, de la concret la abstract, de la general la particular;
- principiul realizării conexiunilor intra-, inter- și transdisciplinare;
- principiul aplicării în diverse contexte a achizițiilor dobândite; – principiul însușirii conștiente și active;
- principiul legăturii teoriei cu practica;
- principiul sistematizării și continuității cunoștințelor.

În această ordine de idei completăm lista principiilor de adaptare a sarcinii cu ***principiul luării în considerație în procesul de predare-învățare a diferențelor interindividuale în funcționarea metacogniției*** propus de M. Ionescu și M. Bocoș. Autorii fac apel la cercetările din domeniul psihologiei cognitive și al pedagogiei medierii și argumentează rolul procesului metacognitiv în procesul de rezolvare a sarcinii didactice de către elev. Elevul trebuie să conștientizeze abilitățile personale în raport cu cerințele de realizare a sarcinii. În Tabelul 2. sunt enumerate principalele procese metacognitive care ghidează procesul de rezolvare a sarcinii didactice.

Tabelul 2. Categoriile ale chestionarelor de metacogniție (după Escorcioa, 2007) [7, p. 119]

Scale	Subscale	Subcategoriile
Cunoștințe metacognitive	1. Metacunoștințe personale	a. Cunoștințe privind propriile competențe / limite într-un anumit domeniu cognitiv

	2. Metacunoștințe referitoare la sarcină 3. Metacunoștințe referitoare la strategii	b. Cunoașterea caracteristicilor specifice unei anumite sarcini c. Evaluarea / cunoașterea dificultăților sarcinii (gradului de dificultate al sarcinii) d. Cunoașterea funcționalității propriilor strategii
Autoreglare	1. Autoreglarea internă 2. Autoreglarea comportamentului 3. Reglarea / autoreglarea mediului	a. Utilizarea standardelor de evaluare b. Fixarea obiectivelor c. Utilizarea strategiilor cognitive legate de sarcină d. Monitorizarea: autoînregistrarea e. Autoinstrucțiunea: verbalizarea cu voce tare sau șoptită f. Structurarea mediului g. Alegerea și utilizarea modelelor

Individualizarea strategiilor în asistența educațională a copilului cu CES implică o gamă largă de modalități de organizare educațională, care contribuie la dezvoltarea identității acestuia. În clasa incluzivă este importantă abordarea experienței de viață, a nivelului proximal de dezvoltare a copilului, axarea pe competențele, necesitățile și aspirațiile copilului.

La nivel de clasă, diferențierea și individualizarea activităților de învățare este un proces care pornește de la recunoașterea și acceptarea nevoilor individuale de existență în cadrul unei clase de elevi în vederea asigurării unei predări adecvate și creșterii performanței școlare. Practica școlară cunoaște patru tipuri de diferențiere a activității de învățare:

1. Prin resurse – utilizarea materialului demonstrativ, mijloacelor media;
2. Prin sarcini – se lucrează în mod diferit, se folosesc abilități și aptitudini diferite;
3. Prin sprijin – ajutor oferit de cadrul didactic de sprijin, de colegi de părinți;
4. Prin răspuns – învățarea temei comune, rezultate diferite, răspuns în dependență de potențial.

Este unanim recunoscut faptul că sarcinile de învățare trebuie gradate, conform principiilor didactice: de la simplu spre complex, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitate și progres elevului. Acestea, în ansamblu, se bazează pe achizițiile anterioare și experiența elevului. Atunci când un elev întâmpină dificultăți în realizarea unei sarcini de învățare este recomandabil ca sarcina să fie segmentată pe pași pentru a o efectua.

A.Gherguț indică următoarele aspecte care asigură eficiența individualizării instruirii:

- „respectarea ritmului propriu de învățare – crearea de condiții pentru ca fiecare elev să lucreze în ritmul său propriu;
- stabilirea sarcinilor de învățare și adecvarea lor la particularitățile individuale ale elevilor – există mai degrabă tendința adaptării sarcinilor de învățare la particularitățile de vârstă și mai puțin la cele individuale sau specifice cerințelor educaționale speciale ale unui elev.” [5, p.49]

Sarcina didactică reprezintă „un anumit quantum” de cunoștințe și capacități care urmează să fie dobândit de elev conform anumitor obiective pedagogice specifice și

concrete proiectate în mediul școlar sau/și extrașcolar, realizabile în diferite contexte de instruire formală și/sau nonformală.

Din perspectiva profesorului, sarcina didactică presupune „un quantum de obligații de predare” care conferă o anumită individualitate proiectului de activitate propus. Relevanța sa pedagogică este probată prin strategiile de învățare și de evaluare asociate deja în vederea atingerii unui obiectiv operațional sau unor obiective operaționale complementare, definit(e) la nivelul activității elevului.

Din perspectiva elevului, sarcina didactică este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o „încărcătură” informativ-formativă adecvată în raport cu posibilitățile sale maxime de învățare și cu resursele de (auto)evaluare continuă a rezultatelor obținute, definite în termeni de progres școlar [2, p. 189]

Adaptarea sarcinilor didactice răspunde unor deosebiri care se manifestă în comportamentul școlar al elevilor față de modul în care acestea răspund la solicitările activităților de învățare:

- „Nu toți elevii de aceeași vârstă au aceleași aptitudini pentru activitățile de studiu/învățare;
- Ritmul de învățare este diferit la elevi de aceeași vârstă care parcurg același program de instruire;
- Gradul de înțelegere și asimilare a informațiilor și cunoștințelor predate diferă mult în rândul elevilor de aceeași vârstă;
- Capacitatea de învățare și rezultatele fiecărui elev sunt diferite la discipline de studiu diferite;
- Așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev în parte.” [5, p.55]

În demersul de adaptarea a sarcinii didactice, este nevoie de a porni de la reprezentările pe care elevul le face despre sarcină și strategiile de realizare a ei. Elevul trebuie îndrumat să analizeze strategiile de învățare în funcție de exigențele sarcinii. Cadrul didactic va încuraja și va menține anumite demersuri ale elevului și va indica care strategii sunt pertinente pentru sarcină și nu trebuie selectate.

P. Vianin accentuează importanța focalizării „nu pe sarcină ci pe exigențele ei, pe o mai bună înțelegere a funcționării cognitive a elevului în timpul realizării sarcinii” și propune de practica pe larg **analiza cognitivă a sarcinii**. [8, p. 43] Pentru a evalua dificultățile întâlnite de un elev în realizarea unei sarcini, cadrul didactic va trebui să știe exact care sunt procesele cognitive cerute de activitatea respectivă. Această analiză a sarcinii se poate efectua fără elev, identificând etapele, procedurile, procesele, mijloacele necesare realizării ei. *Analiza cognitivă a sarcinii* devine un instrument de evaluare și de intervenție indispensabil pentru a înțelege dificultățile pe care le va întâlni elevul în realizarea sarcinii sale. Pe de o parte, analiza cognitivă a sarcinii indică atitudinea reală adoptată de elev, iar pe de altă parte, profesorul evaluează atitudinea reală adoptată de elev față de sarcină. Cadrul didactic compară modelul individual de rezolvare a sarcinii și modelul expert (rațional) cerut de natura și de complexitatea sarcinii. Sarcina didactică

individualizată permite reducerea distanței dintre comportamentele personale exprimate de către elev și comportamentele cerute de sarcină.

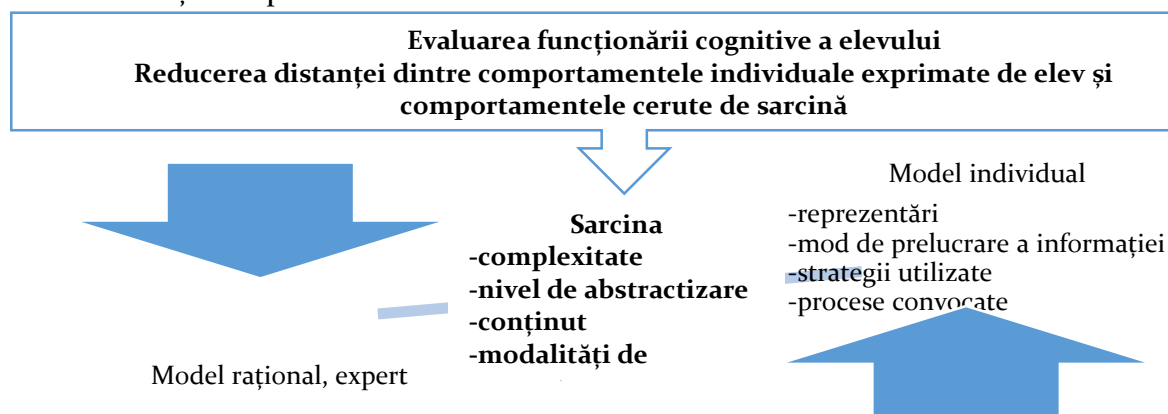


Figura 1. Reprezentarea grafică a analizei cognitive a sarcinii

M. Hadîrcă și T. Cazacu propun **scara curriculară** ca o modalitate eficientă în proiectarea și formularea sarcinilor pentru elevii cu dificultăți în învățare, dar și pentru cei dotați, care este definită drept „o strategie didactică de individualizare prin care se realizează adaptarea activităților de învățare la capacitățile și necesitățile specifice de învățare ale elevilor cu CES. [6, p. 20] Un exemplu de aplicare a scării curriculare în elaborarea sarcinii pentru elevii cu CES este prezentat în Tabelul 3.

Tabelul 3. Scara curriculară după M. Hadîrcă, T. Cazacu

Constatări	Întrebările	Adaptarea sarcinii
	1. Elevul poate să îndeplinească sarcina propusă clasei?	Să scrie o dictare din 40-50 de cuvinte.
Dacă nu, poate	2. Elevul poate să realizeze activitatea, dar cu finalități modificate?	O dictare cu mai puține cuvinte.
Dacă nu, poate	3. Elevul poate să facă aceeași activitate adaptată, dar cu așteptări adaptate și ajutorul unor materiale didactice?	Să copieze un text scris cu litere mai mari dintr-o fișă de lucru.
Dacă nu, poate	4. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu așteptări mai mici?	Să scrie un șir de cuvinte care sunt funcționale și din mediul zilnic al elevului.
Dacă nu, atunci poate	5. Elevul poate să facă o activitate similară, dar cu materiale didactice adaptate?	Să îndeplinească un exercițiu de verificare a ortografiei pe calculator.
Dacă nu, poate	6. Elevul poate să facă o activitate diferită sau paralelă?	Să învețe un program de scriere pe calculator, prin care să-și verifice ortografia cu ajutorul dicționarului.
Dacă nu, poate	7. Elevul poate să facă o activitate practică și funcțională cu ajutor?	Să se joace cu niște cuvinte-puzzle sau să rezolve o integrăă cu ajutorul unui coleg.

Scara curriculară este constituită gradual din 7 „trepte”. Procedura constă în creșterea (pentru elevii dotați) sau simplificarea (pentru elevii cu dificultăți de învățare) de către cadrul didactic a gradului de dificultate a sarcinii didactice. Importantă este și posibilitatea de a determina suportul necesar de acordat elevului la realizarea sarcinii date. Acest instrument de proiectare poate fi aplicat individual, dar și adaptat pentru o

clasă. Activitățile și numărul de sarcini ar trebui planificate sau simplificate astfel, încât să vină în întâmpinarea unui număr cât mai mare de elevi dintr-o clasă. Gradarea sarcinii didactice necesită mijloace didactice suplimentare și multă creativitate din partea cadrului didactic. Creșterea sarcinii de lucru în intensitate ar trebui gradate cu atenție, astfel ca elevii să nu se descurajeze. Totodată, scara indică și asupra faptului că învățarea participativă și colaborarea profesor-elev sau elev-elev permite copiilor cu dificultăți de învățare să îndeplinească diverse sarcini la un grad corespunzător nivelului lor de dezvoltare.

O altă modalitate de adaptare a sarcinii didactice propuse de M. Hadîrcă și T. Cazacu sunt **nivelurile didactice**:

- *Nivelul 1, receptiv-reproductiv literal*, presupune operații de receptare (Am înțeles!) și de reproducere pe baza informațiilor receptate, citite sau audiate (Am găsit! Răspund!). Reproducerea se realizează aproape de text, folosind expresii, exemple din text. Elevii nu disting destul de clar legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, deseori, din cauza lacunelor, nu sînt în stare să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior la soluționarea celor noi, pe care uneori le reproduc din memorie, neînțelegînd operațiile parțiale de analiză și sinteză.
- *Nivelul 2, reproductiv-transformativ*, presupune operații de vorbire din memorie, adică nu doar se însușesc /se găsesc /se rețin modelele de-a gata, dar se mai efectuează și o anumită modificare a materiei la transmiterea /aplicarea conținutului. Elevii sînt capabili să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior explicîndu-le pe cele noi, dar nu imediat – la început ei le analizează de pe poziția noului, le repetă, detaliat sau desfășurat; au nevoie de repere.
- *Nivelul 3, productiv-creativ, de performanță*: elevul creează o nouă informație, în procesul de vorbire, adică elevul produce un mesaj în mod independent sau îl poate completa, continua în mod creativ (Eu fac! Eu creez!). Elevii stabilesc în mod operativ legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, actualizează prompt și corect cunoștințele și abilitățile vechi și le aplică la însușirea celor noi, le argumentează, trag concluziile necesare, realizează analiza și sinteza; operațiile de corelare a competențelor poartă un caracter rezumativ.” [6, p. 42]

Elevul trebuie să îndeplinească sarcini în conformitate cu potențialul intelectual propriu. Este în grija profesorului însă să-i încredințeze periodic elevului și sarcini care țin de următorul nivel pentru a-l învăța să rezolve sarcini de nivel mai superior, avansând în dezvoltarea capacităților intelectuale.

O altă modalitate de individualizare a sarcinii didactice, în contextul educației incluzive, este **Interogarea multiprocesuală** - modalitate de a lucra asupra textului/informației prin adresarea întrebărilor. Acestea oferă posibilitate elevilor să cerceteze, să interpreteze, să sintetizeze, să analizeze informații, să reconstruiască, să traducă și să evalueze. *Interogarea multiprocesuală* este o tipologie a întrebărilor care antrenează diverse moduri de a gândi, dar, totodată și niveluri diferite de gândire. Utilizând această strategie de prelucrare a unui text, a unei informații, de interogare a temei de acasă, la sigur unele dintre întrebări sunt accesibile și pentru copilul cu CES. Astfel, interogarea

multiprocusuală este o strategie eficientă care poate fi valorificată practic la toate disciplinele.

Tabelul 4. Interogarea multiprocusuală

Tipul întrebării	Caracteristici	Formulări inițiale
Întrebări literale	Solicită informații exacte și răspunsurile pot fi ușor găsite în text. Elevul trebuie doar să repete ceea ce s-a afirmat deja. Efortul de gândire este minim.	Cine...?, Ce...?, Când...?, Cum...?, Unde...?, Numește..., Arată..., Memorează... .
Întrebări de traducere	Angajează elevii să transforme informațiile, să le restructureze în diferite imagini. Astfel de întrebări implică elevul să-și imagineze ceea ce este în text (situație, eveniment, fat, scenă), iar mai apoi această experiență senzorială trebuie tradusă în limbaj verbal. Elevul va descrie imaginea pe care o vede, sunetele pe care le aude.	Să presupunem că... Să ne imaginăm că... Ce s-ar întâmpla dacă... Dar dacă... Asociați....
Întrebări interpretative	Vizează descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, fenomene, valori, definiții. Elevul trebuie să-și dea seama cum se leagă diverse concepte, idei pentru a avea sens. Se consideră că înțelegerea, în fond, este interpretare (după Vaughn și Estes, 1985)	Care este semnificația ...în... De ce credeți că ... Care, credeți, este motivul pentru care...
Întrebări aplicative	Oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme, ori de a aduce mai departe diverse probleme de logică sau raționamente întâlnite în texte ori în experiențele lor proprii de învățare. La acest nivel elevii elaborează raționamente, analizează profund un eveniment, fapt, idee, concept.	Cum ați putea utiliza ... Transformați...demonstrați...combinați... Indicați cum ... Modificați ... Dacă ...atunci...
Întrebări analitice	Conduc la cercetarea în profunzime a unor probleme, examinându-le din diferite unghiuri de vedere. Elevii supun informația unui scepticism, pot pune sub semnul întrebării validitatea unui raționament.	Cum s-ar părea ...lui.. Ce altă perspectivă ar... Cum s-ar putea ... dacă... Cum s-ar transforma /schimba ... dacă... Relatați ...din perspectiva lui... De ce v-au/ nu v-au convins argumentele...
Întrebări de sinteză	Oferă ocazii elevilor pentru orientarea creativă a problemelor în baza unei gândiri originale. Astfel de întrebări permit elevilor să facă uz de toate cunoștințele pentru o gândire creativă, să creeze scenarii alternative.	Ce credeți că ar fi putut face ... pentru a ... Ce - ar fi dacă...Scrieți ...(ceva nou) Creați...Combinați... Presupuneți... ce se poate întâmpla... Cum am putea...
Întrebări evaluative	Solicită elevilor să dea calificativele bun/ rău, corect/ greșit, în funcție de standardele definite chiar de ei înșiși. Elevii realizează lucrurile într-un sistem personalizat de convingeri; judecă propriile lor comportamente în lumina informației noi, comportamentul unor persoane; cercetează calitatea informației, contribuția cuiva în realizări. Elevii învață să ia atitudine și să o argumenteze.	Cum credeți că a procedat... Care este atitudinea... Decideți... Cum apreciați nivelul... De ce credeți că este bine/ rău... Ce v-a făcut să...

Întrebările socratice este o modalitate care permite planificarea întrebărilor care contribuie la descoperirea independentă a cunoștințelor de către elevi. Această modalitate este similară cu Interogarea procesuală, doar că este utilizată mai frecvent oral. Întrebările adresate trebuie să stimuleze identificarea semnificațiilor și să dea înțeles și orientare discuției. Se folosește timpul de așteptare, se acordă elevilor cel puțin 30 de secunde de gândire pentru a răspunde. Dacă elevul întâmpină dificultăți este posibilă dezvoltarea răspunsurilor elevilor. Se recomandă rezumarea periodică în scris a principalelor puncte discutate. Tabelul 5. conține lista de întrebări care favorizează atragerii elevilor în discuție.

Tabelul 5. Întrebările socratice

Tip de întrebare	Exemplu
Întrebări de clarificare	- Ce vrei să spui cu...? - Poți să formulezi și altfel? - Care crezi că e problema principală? - Poți să ne dai un exemplu? - Poți să dezvolti în continuare ideea asta?
Întrebări legate de o întrebare inițială sau problemă inițială	- De ce este importantă întrebarea asta? - E dificil sau ușor de răspuns la întrebarea asta? - De ce crezi lucrul ăsta? - Ce putem să presupunem pe baza acestei întrebări ? - Întrebarea duce la alte întrebări sau probleme importante?
Întrebări legate de presupuneri	- De ce am presupune asta? - Ce presupune.....prin asta ? - Ce altceva am putea presupune în loc ? - Se pare că presupui..... - E corect ce am înțeles?
Întrebări legate de motive și dovezi	- Ce exemplu am putea da? - De ce crezi că e adevărat lucrul ăsta ? - De ce alte informații avem nevoie? - Poți să ne explici motivele ? - Cum ai ajuns la concluzia asta ? - Există un motiv să ne îndoim de dovezile acestea? - Ce te-a făcut să crezi asta?
Întrebări legate de origine sau sursă	- De unde ai luat ideea asta? - Ce te-a făcut să crezi asta? - Este ideea ta sau ai auzit-o în altă parte ? - Întotdeauna ai crezut asta? - Opinia ta a fost influențată de ceva sau de cineva?
Întrebări legate de implicații și consecințe	- Ce efect ar avea asta? - S-ar putea într-adevăr să se întâmple așa sau e probabil să se întâmple ? - Care ar fi o alternativă? - Ce implică asta? - Dacă s-ar întâmpla așa, ce altceva s-ar mai întâmpla în consecință? De ce?
Întrebări legate de punctul de vedere	- Cum ar răspunde alte grupe de persoane la această întrebare? De ce? - Cum ai putea să răspunde la obiecția că....? - Ce ar putea să creadă cineva care era de părere că....? - Care ar fi o alternativă? - În ce fel sunt ideile lui.... și....asemănătoare? Diferite?

În loc de **concluzii** propunem setul de întrebări de la indicatorul C2.4 *Copiii participă activ la propriul lor proces de învățare* din Indexul incluziunii... de T. Booth și M. Ainscow ca suport pentru autoevaluarea deschiderii spre individualizarea și diferențierea sarcinilor didactice și încurajarea contribuției la dezvoltarea educației incluzive:

- a. Este evident că și adulții din școală sunt cointeresați să studieze activ și că au interese multe?
- b. Sunt încurajați copiii să creadă că își pot mări capacitatea de a studia independent?
- c. Se recunoaște faptul că, dacă unii copii își măresc capacitatea de a studia și colabora independent, atunci profesorii devin mai liberi pentru a putea ajuta pe alți copii să devină și aceștia independenți?
- d. Sunt încurajați copiii să identifice tot ce își doresc să studieze și să-și asume responsabilitate pentru însușirea materiei?
- e. Sunt încurajați copiii să dezvolte interesul pentru studiere, pe care să-l urmeze și în afara școlii?
- f. Sunt numeroase ocaziile când copiii pot alege singuri ce își doresc să studieze?
- g. Sunt ajutați copiii să scrie titlurile/temele și denumirile personale pentru a structura o lucrare?
- h. Sunt încurajați copiii să pună întrebări provocatoare la care nici o persoană nu are un răspuns imediat?
- i. Sunt planurile de studii discutate cu copiii, astfel încât ei să poată alege care teme și subiecte să fie studiate mai rezumativ și care să fie studiate mai în detaliu?
- j. Este oferit suport copiilor pentru a fi ajutați să avanseze cu studierea materialului în baza cunoștințelor și capacităților pe care deja le posedă?
- k. Sunt învățați copiii cum să întreprindă o cercetare și să alcătuiască tema lucrării?
- l. Le este permis copiilor să utilizeze biblioteca și resursele tehnologiilor informaționale în mod independent?
- m. Sunt învățați copiii cum să facă notițe la lecții, din manuale și internet?
- n. Sunt ajutați copiii să investigheze o temă prin întocmirea unei liste de întrebări exacte, la care se încearcă a găsi răspuns?
- o. Învăță copiii să se ajute reciproc la activitățile de cercetare prin a-l asculta pe cel ce încearcă să execute o asemenea lucrare și apoi punându-i întrebări, pentru a înțelege cum gândește persoana în cauză?
- p. Învăță copiii să elaboreze sumare la lucrările proprii, pentru a oferi o idee imediată despre structura acesteia?
- q. Sunt evitate activitățile de copiere mecanică?
- r. Sunt învățați copiii cum se prezintă lucrarea proprie oral, în scris și în alte forme, individual și în grup?
- s. Sunt ajutați copiii să planifice și să îndeplinească recapitularea pentru testări și examene
- t. Sunt consultați copiii cu privire la suportul acordat în procesul de studiere pe care ei îl necesită

- u. Oferă copiii comentarii constructive cum pot fi îmbunătățite activitățile de studiere? v) Contează reacția de răspuns și evaluările copiilor cu privire la organizarea activităților de studiere?
- v. Sunt încadrați copiii la identificarea unor soluții de depășire a problemelor proprii sau ale altora în procesul de studiere? [1, p. 171]

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ediția a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015, 200 p. ISBN 978-9975-933-72-8
2. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera, 2000. 399 p. ISBN 9975742483
3. EFTODI, Agnesia. *Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare*. [on-line]
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_individ_final_o.docx
4. EFTODI, Agnesia. *Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghidul metodologic* [on-line]
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_individ_final_o.docx
5. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016, 230 p. ISBN 978-973-46-5664-6
6. HADÎRCĂ, M. CAZACU, T. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-43-67-2-4
7. IONESCU, M., BOCOȘ, M. *Tratat de didactică modernă*. Ed. a 2-a. Pitești: Paralela 45, 2017. 455 p. ISBN 978-973-47-2481-9
8. VIANIN, Pierre. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2011. 408 p. ISBN 978-606-8244-17-4

MODELE ȘI FORME DE REALIZARE A EDUCAȚIEI INCLUZIVE

ALEXANDRINA SCORȚANU, doctorand,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Annotation: Inclusion is a process that can practically increase the level of learning and participation for all students. In fact, inclusion takes place concurrently with the increase of the participation degree. An inclusive school is a dynamic school. Inclusive education is often associated with students who have disabilities or who have "special educational needs". In fact, inclusion refers to the education of all children and young people, according to the concept of "school for all".

Keywords: inclusion, learning, school, education, training, partnership, community, support, itinerant.

„Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia.

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți

membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.”

Modelul cooperării școlii de masă/ obișnuite cu școala specială – în acest caz școala de masă inițiază parteneriate active între cadrele didactice din cele două școli.

Modelul bazat pe amenajarea în școala de masă a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii cu dizabilități, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă – în acest caz profesorul clasei este și profesor de sprijin pentru elevii cu dizabilități, iar când condițiile solicită, colaborează cu educatorii din clasele unde sunt integrați copiii.

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala de masă- presupune integrarea copiilor cu CES în școli de masă unde să intre în relație cu elevi normali.

Modelul itinerant- presupune integrarea unui nr. mic de copii cu CES și sprijiniți de un profesor itinerant.

Modelul comun presupune sprijinul profesorului itinerant pentru copiii cu CES dintr-un anumit areal. Profesorul oferă sprijin familiei la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului. Școala trebuie să ofere o paletă cât mai largă de servicii educaționale care să devină atractive și să satisfacă cerințele elevilor.

Echipele de elaborare a PEI, din care fac parte și învățătorii/profesorii care lucrează cu copiii cu CES, vor decide de comun acord care va fi modul de studiere de către elev a materiei prevăzute de curriculumul școlar. În funcție de decizie, pentru fiecare materie se va indica dacă elevul va studia:

- în baza curriculumului general (CG);
- în baza curriculumului adaptat (CA);
- în baza curriculumului modificat (CM).

Dacă elevul va învăța la anumite discipline în baza curriculumului adaptat sau modificat, atunci învățătorul/profesorul care predă materiile respective este responsabil de elaborarea curriculumului individualizat. Înainte de a elabora curriculumul individualizat, învățătorul/profesorul se va familiariza cu noțiunea de curriculum adaptat (CA) și curriculum modificat (CM). Astfel, prin adaptări curriculare se realizează corelarea curriculumului general cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de incluziune școlară și socială a acestuia. Elaborarea CA vizează adaptări în cadrul procesului de instruire. Se are în vedere ajustarea metodelor, materialelor și mijloacelor didactice, a formelor de organizare a lecției, a sarcinilor și activităților de învățare și de evaluare, reieșind din necesitățile copilului. De menționat că finalitățile educaționale și conținuturile de învățare nu sunt modificate, este adaptată doar modalitatea de predare/învățare/evaluare pentru a atinge finalitățile stipulate în curriculumul general.

La elaborarea curriculumului adaptat se va ține cont neapărat de adaptările de mediu, psihopedagogice și cele pentru procesul de evaluare, propuse de specialiști.

Adaptările de mediu vizează schimbările care se vor produce în mediul fizic al clasei sau al instituției, precum și modalitățile de sprijin al elevului cu CES. Acestea ar putea include:

- soluționarea unor probleme ale structurii ergonomice care să fie în beneficiul copilului cu CES (adaptarea spațiului școlar al clasei, inclusiv al mobilierului, la necesitățile somato-fiziologice și de sănătate ale elevilor; o atenție specială se va acorda poziționării în sala de clasă a băncii unde stă copilul cu CES (R. Iucu, 2000);
- adaptări în vederea sporirii accesibilității instituției (rampă la intrarea în școală; grupul sanitar adaptat; bare de susținere; amplasarea sălilor de uz comun – cantina, biblioteca, laboratoarele – la primul nivel etc.);
- echipament special (aparate auditive; ochelari pentru a vedea mai bine; cadru de deplasare, bastoane, claviatura computerului modificată, table de comunicare, scaune speciale etc.);
- reducerea/amplificarea stimulenților vizuali sau auditivi; excluderea materialelor care disociază atenția)
- Adaptările psihopedagogice care fac referință la ajustările operate în tehnologia procesului educațional ar putea include:
 - elaborarea unor sarcini didactice individuale;
 - prezentarea unor algoritmi, instrucțiuni pe etape pentru realizarea sarcinii didactice;
 - elaborarea/confecționarea materialelor didactice (fișe, scheme, tabele, machete etc., care să faciliteze rezolvarea sarcinilor);
 - supravegherea copilului de către colegii de clasă (unul sau mai mulți);
 - alegerea preferențială a grupului, în cadrul activităților de cooperare;
 - micșorarea/mărirea timpului pentru realizarea sarcinii; acordarea unor pauze;
 - adaptarea metodelor didactice la necesitățile copilului
- Adaptările în materie de evaluare presupun ajustarea metodologiei de evaluare pentru a facilita demonstrarea de către elevul cu CES a finalităților atinse și ar putea viza:
 - micșorarea numărului de sarcini;
 - acordarea de timp suplimentar pentru rezolvarea sarcinilor;
 - concretizarea formei de evaluare – verbală sau scrisă;
 - utilizarea surselor iconografice;
 - asistența cadrului didactic de sprijin

Curriculumul modificat prevede schimbarea finalităților educaționale prin excluderea unora și simplificarea altora (sau sporirea complexității), astfel încât să corespundă potențialului și disponibilităților copilului cu CES. De asemenea, se intervine în conținuturile recomandate, selectându-se cele mai relevante și funcționale pentru dezvoltarea abilităților copilului cu CES. Totodată, conținuturile pot fi simplificate, astfel încât să fie accesibile elevului. Învățătorul/profesorul va putea opera modificările, doar cunoscând foarte bine punctele forte și necesitățile elevului, recomandările pe care le-au formulat specialiștii, vizînd domenii variate de dezvoltare a copilului.

Este bine ca elevul cu CES să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. De aceea cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar cum și cît timp va antrena copiii cu CES în activitate, ce sarcini didactice le va propune pentru ca aceștia să participe alături de ceilalți în procesul de învățare. Elevul cu CES trebuie să fie inclus pe parcursul orei în activitățile

frontale, precum și în activitățile de grup. La anumite etape ale lecției poate primi sarcini individualizate, inclusiv de evaluare. În cazul în care copilul cu CES este “supraîncărcat” doar cu sarcini pe care trebuie să le rezolve de sinistătător sau cu susținerea unui profesor itinerant sau de sprijin și nu ia parte la activitățile frontale sau de grup desfășurate în clasă, incluziunea educațională și socială a copilului nu are loc.

Învățătorul/profesorul trebuie să pună în valoare ceea ce realizează copilul cu CES la lecție, să găsească momentele potrivite în desfășurarea orei pentru a intercala activitatea copilului cu CES în cea a colegilor de clasă. Se recomandă ca sarcinile individualizate pentru copilul cu CES să nu se formuleze permanent în voce. Astfel se pune în evidență că elevul cu CES realizează altceva decât restul elevilor și aceasta este în detrimentul incluziunii copilului.

Este important ca învățătorul/profesorul să evalueze produsul activității copilului cu CES nu prin comparare cu rezultatele altor elevi din clasă, ci prin raportare la efortul depus de acesta. Evaluarea progresului elevului cu CES trebuie să fie un proces continuu, iar rezultatele evaluării să demonstreze nivelul de atingere a finalităților de învățare, proiectate în curriculumul individualizat, și astfel vor constitui un argument pentru eventualele modificări.

O modalitate apreciabilă de a pune în valoare rezultatele obținute de copilul cu CES în învățare este încurajarea acestuia de a participa la diverse concursuri școlare și extrașcolare.

În condițiile școlii incluzive, formula cea mai eficientă de proiectare și realizare a procesului de evaluare a copiilor cu CES o constituie evaluarea diferențiată, participativă și consensuală, în cadrul căreia are loc negocierea produselor școlare necesare de realizat de către elev, anunțarea și discutarea criteriilor de apreciere a acestor produse. Un instrument util pentru desfășurarea unei astfel de evaluări este grila de evaluare în care sunt indicate nivelele de performanță și sunt enumerate criteriile care servesc drept repere calitative pentru aprecierea produsului. Pentru fiecare criteriu se elaborează descriptori de performanță – o descifrare a criteriilor pentru fiecare nivel. Acest instrument poate fi aplicat pentru evaluarea unei game variate de produse realizate de elevul cu CES (poster, portofoliu, proiect, colaj, agendă a faptelor bune, machetă, comunicare, desen, fișa de personaj etc.). Învățătorul/profesorul va propune elevilor cu CES elaborarea anumitor produse, în funcție de finalitățile specificate în curriculumul individualizat/ modificat.

Profesorul itinerant sau de sprijin are un rol major în organizarea și desfășurarea procesului educațional în clasele unde învață copiii cu CES. Sunt mai multe modalități de implicare a profesorului itinerant/de sprijin în cadrul lecției, acestea fiind schitate în proiectul didactic. Astfel:

- Poate sta, o anumită perioadă de timp, lângă copilul cu CES, acordându-i asistența necesară, pentru ca acesta să reușească să participe la activitățile realizate de toți copiii din clasă.
- În cazul în care se organizează lucrul în cooperare, poate sta în grupul unde este copilul cu CES, acordând asistență nu doar acestuia, dar și celorlalți membri ai grupului.

- În anumite situații educaționale, poate participa alături de profesor în procesul de predare-învățare-evaluare, acordând atenție specială copilului cu CES.
- În cazul în care copilul cu CES nu este în stare să stea la lecție întreaga oră academică, poate să plece cu elevul, după o anumită perioadă de timp, pentru a continua activitatea individuală cu copilul.

Este important ca, după încheierea orei, să aibe loc o discuție cu profesorul de la despre faptul cum s-a implicat copilul cu CES în activitățile din cadrul lecției, ce a fost reușit și ce a fost mai puțin reușit, ce soluții de îmbunătățire a procesului didactic propune etc.

De asemenea, ar fi util ca după ore profesorul itinerant/de sprijin să completeze jurnalul de reflecții, specificând anumite aspecte din cadrul orei referitoare la activitatea copilului cu CES, iar informația din jurnal poate fi utilizată ulterior în cadrul ședințelor comisiilor metodice, a consiliilor profesoriale, în lucrul cu familia copiilor cu CES etc.

Din perspectiva de facilitator, consilier, mediator, roluri ale profesorului de sprijin, acesta contribuie la promovarea educației incluzive :

- prin realizarea materialelor didactice adaptate, instrumentelor de lucru și de evaluare specifice;
- facilitarea înțelegerii de către cadrele didactice a caracteristicilor de personalitate a elevilor cu CES și a particularităților proceselor cognitive, a proceselor și funcțiilor reglatorii care influențează activitatea școlară a acestor elevi.
- consiliază elevii care participă la programul de sprijin și părinții acestora pentru depășirea situațiilor de dificultate, implicarea părinților în activitățile elevului, înțelegerea necesității unui program de studiu în familie, supravegherea elevului pentru efectuarea temelor, importanța sprijinului afectiv, informare privind modalitățile de control pozitiv al comportamentului copilului, importanța frecventării școlii;
- prin medierea situațiilor în care acești elevi perturbă activitatea desfășurată în clasă, printr – un comportament care nu se circumscrie disciplinei necesare la ore datorită incapacității de internalizare a normelor sociale;
- În rolul de manager de caz/responsabilul de caz servicii psihoeducaționale formulează măsuri de sprijin pentru promovarea educației incluzive cu consultarea autorității locale:
- Măsuri de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine;
- Măsurile de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de mediu, prin adaptarea rezonabilă a unității de învățământ în care învață copilul;
- Măsurile de sprijin pentru pregătirea și adaptarea copilului în diferitele etape de tranziție, între diferite medii și etape ale dezvoltării individuale;

Aceste măsuri se includ în în planul de abilitare-reabilitare/planul de servicii individualizat în funcție de tipul tranziției. Toți copiii trebuie să beneficieze de educație. Fiecare poate fi sprijinit prin măsuri pedagogice în clasă și cu sprijin suplimentar prin colaborarea cu alți specialiști și cu familia. Înainte de a apela la măsuri speciale sau la alți profesioniști, profesorul trebuie să cunoască modele concrete privind posibilitatea de

integrare școlară și educațională a tuturor copiilor pentru individualizarea acțiunii didactice.

În sistemul de educație românesc, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă se poate realiza în mai multe forme: clase compacte, grupuri de 3-4 copii cu CES integrate în școlile de masă. Cea mai des utilizată formă de integrare este integrarea individuală în clase obișnuite în școlile de masă cele mai apropiate de domiciliul elevilor. De fapt, vorbim mai mult de o integrare fizică decât de una reală. Serviciile de sprijin sunt insuficiente și ineficiente atât pentru copiii cu CES și familiile lor, cât și pentru cadrele didactice, copiii și familiile copiilor din școlile de masă. Nu avem încă în România școli incluzive în adevăratul sens al cuvântului, serviciile educaționale de sprijin sunt ineficiente și prea puțin dezvoltate iar mentalitatea comunității nu s-a îmbunătățit prea mult în ceea ce privește incluziunea tuturor copiilor în orice școală. Cu toate acestea, în cursul ultimilor ani, au fost derulate o serie de proiecte, coordonate de organisme neguvernamentale, care au avut drept scop crearea școlilor incluzive în România. În ciuda acestor eforturi, societatea românească are încă o abordare segregaționistă în ceea ce privește persoanele cu dizabilități, iar aceste experiențe nu au putut fi generalizate la nivel național.

Importanța educației este deosebită, întregul sistem educațional trebuind să se bazeze pe premisa că fiecare individ poate fi educat, poate fi ajutat să treacă de la o etapă la alta, atâta timp cât influențele educative se adresează „zonei proximei dezvoltări” (L. S. Vigotski). Izvorul dezvoltării psihice îl constituie, după cum se știe, contradicțiile interne care apar ca urmare a solicitărilor externe. Crearea mijloacelor necesare pentru depășirea și rezolvarea acestor contradicții revine, în primul rând, educației. Pe de o parte, educația oferă conținuturile ce urmează să fie asimilate, pe de altă parte ea se preocupă de modul în care să fie asimilate, de formarea capacităților omului. Rolul conducător al educației apare în intervenția acesteia în crearea unui climat educațional favorabil, cu valențe educative puternice asupra formării personalității umane. De aceea, nu este deloc greșită sau inoportuna afirmația că „educația este o artă”.

În acest sens, în cadrul procesului instructiv-educativ, misiunea cea mai importantă revine educatorului, care trebuie să realizeze accesibilizarea cunoștințelor înainte de a fi transmise subiecților educației (elevii).

Dreptul fiecărui individ la educație trebuie conștientizat de societate, iar dacă sistemul școlar general nu vine în întâmpinarea necesităților tuturor persoanelor, trebuie avută în vedere educația specială, care se referă la toți acei copii ale caror cerințe sunt generate de incapacități sau dificultăți în a se adapta cerințelor educaționale și sociale ca și cei considerați „normali” de către societate. Totuși, trebuie să se tindă la o pregătire a tuturor copiilor în sistemul școlar obișnuit. Însă dacă acest lucru nu este posibil, calitatea educației speciale trebuie să reflecte aceleași standarde și ambiții de calitate ca și educația obișnuită și să fie strâns legată de aceasta.

Presupunând un demers intenționat, educația are caracter teleologic, acțiunile educaționale derulate corelându-se cu o serie de reguli și norme cunoscute și aplicate de cadrele didactice. Aceste norme sunt cunoscute sub numele de principii didactice.

Diversitatea interindividuală este imensă, iar necesitatea luării în considerare a acestui lucru și accesibilizării conținuturilor apare în didactică, ca teorie a procesului de predare-învățare, sub forma principiului accesibilității și individualizării învățământului.

Egalizarea șanselor de reușită în învățământ devine astfel posibilă prin acțiunea a doi factori pedagogici constanți (după S. Cristea, 1994): cunoașterea psihologică a elevului și valorificarea „psihodiagnozei” și „diagnosticului diferențial”, în direcția proiectării unui „model al învățării depline”. Școala este astfel, oarecum „obligată” să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitate fiecărui elev „să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă” (J. Bruner). Această viziune optimistă asupra accesibilității presupune încredere și respect față de individualitatea elevului.

Întreaga activitate din școală este orientată spre formarea personalității elevului în conformitate cu cerințele sociale ale vremii, scopul principal fiind integrarea socială. Dacă conținutul și formele acestei activități nu ar lua în considerare realitatea psihologică a copilului, ar pune în primejdie realizarea scopului propus, afirmarea fiecărui copil ca individualitate.

Fiecare copil are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat. Aceasta este misiunea sfântă a școlii, a educatorilor, deoarece, după cum spunea Comenius: „E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdărită, încât să nu reflecte totuși imagini într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgrunțuroasă încât să nu putem scrie totuși ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă ca oglinda să fie plină de praf sau pete, înainte de a ne folosi de ea trebuie să o ștergem, iar o tablă prea zgrunțuroasă trebuie să-o dăm la rindea.”

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, S. „Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului”, EDP, București, 1994
2. CERGHIT, I., RADU, I.T., POPESCU, E., VLASCEANU, L. – „Didactica”, manual pentru clasa a X-a, școli normale, EDP, București, 1994
3. CUCOS, C. – „Pedagogie”, Ed. Polirom, Iași,
4. Dan Potolea, Ioan Neacșu, Romiță Iucu, Ion Ovidiu Pânișoară. *Pregătirea psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2008
5. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ed. Polirom; Iași, 2005
6. GHERGUȚ Alois - *Educație incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași, 2016
7. ORDIN Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.
8. ORDIN Nr.1985/Nr.1305/ Nr.5805 din 23.11.2016 privind aprobarea Metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale;
9. Vrăsmaș . E., *Introducere în educația cerințelor speciale*, Buc, Credis, 2004;
10. <http://www.asociatia-profesorilor.ro>

NORMATIVITATE DIDACTICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DECIZIONALE LA ELEVI

MIRELA SPIȚĂ, doctorand

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

Annotation: *this article aims to provide an overview of the normativity applied in the process of developing the decisional competence in pupils, assured by utilising and respecting the principles specific to the individual and social decisional process, from the perspective of philosophy, of decisional logic and pedagogy. The analysis starts from the platonic principles which the philosopher proposed for the ancient decisional model, continuing with an examination of the principles of decisional logic, and ending with the educational and didactic principles used in the current educational system.*

Keywords: *decisional ability, decisional model, normativity, principle*

Introducere

Preocuparea pentru analiza procesului decizional are rădăcini în antichitate. Cercetările sincronice pun în evidență preocupări pre-socratice, platonice și neoplatonice, păstrate de stoici până în jurul anilor 300 î.Hr., și, în perioada medievală, până în apropierea secolului al XII-lea, de Sfântul Augustin; preocupări aristotelice și post-aristotelice, conservate în perioada medievală de Toma d'Aquino. În secolului al XVIII-lea, cel mai puternic reprezentant este David Hume. [12, p. 170-175]. Bazele epistemologice moderne ale procesului decizional sunt identificate în concepțiile filozofice, în teoria probabilităților cu generalizările bazate pe analiza jocurilor de noroc, în teorii și cercetări psihologice, dar și în cercetări contemporane care au condus la elaborarea teoriei informației, a ciberneticii, la analiza comportamentului economic. [1]. Faptul că teoria deciziei reprezintă un aspect central în multe domenii atestă preocuparea permanentă a omului de a găsi explicații pentru propriile acte pe care le adoptă zilnic, uneori voit, alteori fără a conștientiza procesul.

În domeniul științelor educației, managementul educațional este domeniul în care s-a dezvoltat teoria referențială specifică formării competenței decizionale, definind-o drept funcție principală a procesului de conducere, proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, nervul vital al managementului (Joița), loc central în activitatea de conducere (Pătrașcu), competență importantă pentru orice conducător (Cojocaru V.), proces specific de transformare a cunoștințelor în acțiuni (Mihuleac) [7]. În contextul educației contemporane, în decursul ultimilor ani, nevoia de formare - dezvoltare pozitivă a competenței decizionale trece din portofoliul specific managerilor spre cel specific fiecărui cadru didactic, ca mai apoi, prin desfășurarea celei de-A Patra Revoluții Industriale, să apară în documentele Forumului Mondial Economic de la Davos din 2017 drept competență solicitată de piața muncii pentru anii 2023, ceea ce transferă sistemului de educație responsabilitatea formării competenței decizionale la elevi. [8]. Acesta este argumentul pentru care prezentul articol propune analiza principiilor care se impune să fie utilizate în demersul didactic privind formarea capacității decizionale la elevi.

În știința psihologică, capacitatea de decizie presupune diverse conceptualizări, fiind descrisă ca un proces cognitiv de identificare a alternativelor, proces dinamic și rațional de alegere a unei linii de acțiune sau abilitatea de a soluționa o problemă. Capacității decizionale i se atribuie în literatura psihologică și alte definiții, fiind descrisă ca o provocare sau o măsură a raționalității celui care decide pe baza analizei mai multor soluții, fundamentate pe un bogat material informațional, în vederea realizării unui anumit obiectiv. [5]. În analiza formării capacității decizionale la elevi, considerăm că un aspect important îl constituie cunoașterea mecanismului de adoptare a deciziei umane.

Cercetarea sincronică pe care am derulat-o pune în evidență preocupările pentru analiza mecanismului de adoptare a deciziei. Ce mai vechi document care atestă preocuparea aparține lui Aristotel, care a inițiat primul model decizional de alegere rațională, pornind de la gândirea milesiană despre decizie, văzută drept sursă a schimbării. [12]. Pe baza modelului propus în antichitate, începând cu cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea se dezvoltă o serie de modele decizionale care s-au axat, în mare măsură, pe încercarea de a extinde tehnicile de analiză a comportamentului economic la alte zone ale acțiunii și deciziei umane.

Ce este un model decizional? Ioan Cerghit, filozof și pedagog român, consideră că „modelul reprezintă o experiență câștigată, permite o rapidă punere în priză, oferă un punct de pornire care sugerează un anumit traseu, scutindu-ne de unele dificultăți și greșeli: modelul sugerează deciziile și alegerile noastre, alternativele strategice și opțiunile noastre, ne spune ce trebuie să ignorăm în mod provizoriu, ce nu este obligatoriu: modelul nu înseamnă șablonism, ci căutarea unei forme optime și personale, nu mai înseamnă standardizare, ci un travaliu metodologic creativ”. [9, p. 63]. Fiecare model decizional propus de cercetătorii în diferite domenii - economic, statistic, matematic, filozofic, informatic, cibernetic, managerial - respectă principii care asigură condiția de științificitate a domeniului. Articolul de față propune trecerea în revistă a principiilor platoniene pe care filozoful le propune în cadrul modelului decizional antic, continuă cu trecerea în revistă a principiilor logicii decizionale și se încheie cu principii ale educației și ale didacticii întrebuintate în sistemul actual de educație.

Principiile deciziei antice

În viziunea lui Platon, adept al perfecțiunii, procesul de luare a deciziilor are două componente: identificarea modelului și selectarea / alegerea, care implică acțiunea. Modelul platonian al deciziei este reprezentare a idealului absolut în lumea reală, scopul lumii reale fiind acela de a deveni ea însăși ideală. Modelul este formă ideală, perfectă și completă, fiind meta-reprezentare a gândirii despre lume și este înțeles ca un „set complet de ipoteze pe baza cărora gândirea rațională atinge un scop, parcurgând etape succesive de gândire deductivă” [11, p. 69], bazate pe regulă, ca operator de construcție geometrică, dar și ca operator de comparare. Decizia este operator de selecție asupra opțiunilor ființei de a se apropia de ideal; alegerea începe de la reprezentarea lumii / de la model pe care îl folosește ca scop propriu-zis al alegerii / de la absolutul perfect / de la complet (presupune cunoaștere completă, cu un set complet de ipoteze - pe care decidentul le va evalua exhaustiv, așa cum va proceda și cu consecințele derivate din ipoteze, pe care le va măsura

folosind un sistem binar de felul: adevărat / fals) și va avea ca rezultat binele, adevărul, dreptatea. Concluzionând, alegerea platoniană se bazează pe setul de ipoteze complete și este o operație rațională care se bazează pe deducție. [11]

Concepția lui Platon despre decizie se face remarcată și prin principiile pe care le promovează în cadrul modelului decizional pe care îl propune, principii care sunt analizate la nivelul elementelor fundamentale ale deciziei: actorul luării deciziei / decident, alternative de acțiune, criteriile, condiția și scopul acțiunii.

Principiul amestecului original: În viziunea lui Platon, viața ființei / a cetății ideale, are la bază amestecul original între *rațiune, pasiune și apetit*; decizia schimbă proporția dintre acestea, în vederea obținerii armoniei cu sine; cele trei elemente sunt un dat al ființei, care îi asigură soliditatea, înlăturarea unuia dintre elemente face ca întreaga construcție a individului să se destabilizeze [11, p. 18-20]; în consecință, nu se poate opera cu rațiunea fără să se țină cont de pasiuni, plăceri, dorințe, după cum nu se poate opera cu acestea din urmă fără a ține cont de rațiune, decidentul fiind cel care alege proporția dintre elemente, în vederea împlinirii armoniei cu sine: „binele nu trebuie căutat în viața neamestecată, ci în cea amestecată”, susține Platon [apud 11, p. 19].

Formula reală este cea a amestecului original complet, decidentul realizând propria proporție între mentalul superior (judecata, rațiunea, gândirea, cumpătarea, virtutea) și ceea ce ține de trup și de fenomenologia instinctuală, emoțională, pasională (dorințele, plăcerile, pasiunile, câștigul), într-o construcție arhitectonică, similară cu cea a cetății ideale. Pe baza modelului deciziei, un model conceptual arhitectural, ale cărui elemente de construcție sunt rațiunea, pasiunile și apetitul, Platon susține că „...orice amestec, oricare ar fi el și oricum ar fi fost alcătuit, dacă este lipsit de măsură și de proporție naturală nimicește în mod necesar elementele ce-l alcătuiesc, precum și pe sine însuși. [...] Căci măsura și proporția au întotdeauna drept urmare frumusețea și virtutea”. [trad. O. Nistor, apud 11, p. 20]

Principiul acțiunii: tentația fundamentală a ființei care se apropie de ideal, de perfecțiune, are nevoie de acțiuni umane, atât în forma sa individuală, cât și în forma sa politică / socială; acțiunea este intervenție în crearea armoniei interioare, prin stabilirea proporțiilor construcției arhitectonice a ființei, armonie care se va răsfrânge și în exterior / în plan public / în cetate, prin proiectarea modelului de acțiune. În egală măsură, acțiunea care eșuează în demersul de armonizare interioară transferă în plan exterior / în plan public trăirile interioare. [11, p. 20-21]

Principiul alegerii: alegerea, atât cea individuală, cât și cea politică / socială, trebuie să aibă la bază armonia cu sine a ființei și să conducă spre apropierea de forma ideală, până la perfecțiune, fie că se referă la adevăr, bine, rațiune, cetate sau existență. Armonia cu sine este o stare la care se poate ajunge prin cunoașterea necesară și prin cunoașterea dialectică (proces de gândire care rezidă în analiza și discutarea argumentelor contradictorii, în scopul descoperirii adevărului); pe de o parte, prin cunoașterea esenței (aflarea adevărului prin rațiune și intelect; cunoașterea devine solidă și stabilă), pe de altă parte prin cunoașterea realității (cunoaștere care rezultă din construcția verosimilului – ține de natura sensibilă - prin opinie și reprezentare). Fiecare dintre etapele parcurse

reprezintă tot atâtea niveluri de experiență în planul sensibilului (plan senzorial-perceptiv, al apetitului, al afectelor) și raționalitate în planul suprasensibilului (al rațiunii și al inteligenței; învățare de cunoștințe, achiziționare de experiență practică; acest tip de experiență condiționează luarea deciziei și calitatea ei). [11, p. 21-26] Alegerea se construiește pe un dat înnăscut al ființei, acumulările de experiență definind devenirea ființei. Armonia cu sine este rezultat al proporțiilor dintre elementele de construcție arhitecturală a ființei și elementele contrarii din interiorul construcției ființei, nefiind o stare permanentă, atâta timp cât nu se păstrează o proporție între elementele din arhitectura sufletului. Vorbind despre alegere, Platon menționează că structura internă a ființei determină existența unor criterii de alegere: criterii fixe / constantele de ghidare a alegerii (ideile, virtuțile, care țin de ființa suprasensibilă și dau scopul suprem, sensul alegerii) și criterii flexibile de ghidare a alegerii (plăceri, reprezentări, opinii, imagini, experiență, care țin de ființa sensibilă). [11, p. 58]

Ținând cont de structura internă a decidentului (omul platonician are trei părți fundamentale: o parte numită a esenței ideale a ființei, partea rațională sau iubitoare de înțelepciune și cunoaștere, și alte două părți numite părți terestre ale ființei – partea pasională sau înflăcărată și partea dorințelor sau partea apetitului. Cele trei părți generează în interiorul ființei tensiuni datorate unor valori și principii diferite [Platon, apud 11, p. 30]. Așadar, există o natură duală a sufletului: muritor și nemuritor, natură terestră și celestă, rațională și emoțională, virtuoasă și lipsită de cumpătare), Platon susține existența unui nou principiu: **principiul dual al acțiunii**. Principiul susține că există două tipuri de acțiuni: acțiunea care conduce către obținerea armoniei cu sine însuși (proporția dintre datul înnăscut, ceea ce este dobândit prin cunoaștere, rațiune, plăcere, apetit) și acțiunea care conduce spre armonia cu sine a cetății în întregul ei. Acțiunea este duală și supusă contradicțiilor interne dintre rațiune și emoție. Analizând aspectul alegerii în filozofia platoniană, Aristotel amintește pentru prima dată, în cadrul acestui principiu, despre o raționalitate a emoțiilor în vederea împlinirii acțiunilor și deciziilor și susține că există o supremație incontestabilă a rațiunii asupra emoțiilor în acțiunea rațională a ființei aflată în armonie cu sine. [11, p. 40-57]

Principiile logicii decizionale sunt repere necesare în gândirea abstractă, criterii fundamentale prin care se face distincția între corect și incorect; reprezintă condiții de raționalitate.

Principiul identității decizionale arată că o problemă decizională e identică cu ea însăși. Patrașcu D. afirmă că decizia este necesară când apare o problemă sau o situație problematică care reclamă soluționare și implică stabilirea clară a obiectivelor urmărite și identificarea variantei optime de acțiune practică pentru atingerea lor. Este o sumă de variabile implicate în situația problematică. [6] Jinga preferă termenul de situație problematică, pentru că suportă o structură analizabilă, care poate fi încadrată într-un anumit tip: probleme de tip abatere, de tip optimizare, probleme potențiale, structurate, nestructurate, slab structurate, ș.a. Același autor menționează că identificarea problemei reprezintă un enunț care consemnează o diferență, o neconcordanță între rezultatele obținute și cele preconizate; un eveniment deosebit, o situație de criză, o situație critică

care presupune selecționarea lor din multitudinea de evenimente care se succed. Specificul enunțului care reprezintă o problemă decizională determină condiții restrictive ale identității situației cu ea însăși: nealterarea stărilor naturii, a criteriilor decizionale și fixarea problemei în timp.[4]

Principiul opțiunii obligatorii arată că e imposibil ca o variantă decizională să fie în același timp și în aceleași condiții aleasă și respinsă de același decident. Acest principiu impune necesitatea de a ne pronunța cu fermitate dacă o anumită variantă este aleasă sau nu. Mihai Florea și Viorel Ceaușu susțin că în timpul procesului decizional, decidentul comparară și apreciază toate variantele posibile și alege varianta care oferă o satisfacere mai deplină a scopului propus, varianta de acțiune care întrunește valoarea maximă a produsului dintre utilitate și probabilitate. În situația în care există mai multe variante alese, spunem că decizia nu este finalizată [1, 10].

Principiul exclusivității variantelor arată că dacă sunt date două variante decizionale, atunci alegerea uneia dintre ele implică respingerea celeilalte. Aceasta înseamnă că în urma evaluării și analizării consecințelor, prin eliminări succesive, decidentul alege la o variantă unică. Variantele combinate sub forma unor mixturi reprezintă ele însele noi variante.

Principiul maximizării utilității presupune că procesul de decizie constă în alegerea variantei decizionale care are utilitatea maximă. Teoria asupra raționalității presupune că decidentul are acces, în principiu, la toate informațiile relevante și pe baza lor poate să ierarhizeze toate posibilele alternative și consecințele lor în funcție de *utilitatea* lor. Termenul este introdus de Aristotel și are originea în gândirea filozofică a lui Anaximandros. În accepțiunea aristotelică, decizia este înțeleasă ca o alegere care generează ceva sau care pune în evidență ceva ce nu exista înaintea deciziei și care, în urma deciziei, dobândește o stare / existență proprie, o cale diferită, un lucru diferit, o stare diferită; decizia este operator categorial de mișcare și de transformare calitativă a ființei, un mod în care un act poate trece de la potențialitate la actualitate. [12, p. 121]

Principiile educației și ale didacticii

Normativitatea pedagogică este asigurată de principiile generale aplicabile la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ și de principiile specifice datorate situațiilor concrete de învățare, subordonate principiilor generale.

În procesul de formare-dezvoltare pozitivă a capacității decizionale, **principiile** ordonează modul de proiectare, de implementare și de evaluare. Cerințele normative sunt reprezentate de cele 7 principii / legi ale educației [3, p. 68-69], alături de cele 8 principii ale didacticii. [3, p. 72-73]

Dintre ele, amintim **principiul legăturii între dimensiunea teoretică și cea aplicativă** a competenței decizionale, având în vedere tendința copiilor și a tinerilor de a ceda dorinței de împlinire a nevoilor imediate în detrimentul analizării factorilor, a soluțiilor și a consecințelor alegerii. *Raționalitatea* este factor de bază în decizie, introdus de filozofia lui Platon și de cea a lui Aristotel. Raționalitatea, substanță a alegerii, este aflată în relație de ierarhie superioară cu emoția. Raționalul conduce către acțiuni a căror finalitate este cunoașterea, cu cele patru tipuri platoniene: la nivelul inteligenței, al rațiunii,

al opiniei și al senzației; la rândul ei, cunoașterea conduce spre un beneficiu, numit fericire. Dorințele / emoțiile / pasiunile ocupă un loc important în modelul platonian al deciziei, dar și în cel aristotelic, indiferent dacă vorbim despre decizie individuală sau despre decizie socială. Ele conduc spre acțiuni care au ca finalitate plăcerea. Emoțiile intervin în planul cunoașterii, dar și în planul acțiunii și nu exclud rațiunea, așa cum nici rațiunea nu respinge emoția. Filozofia lui Platon și Aristotel consideră că emoția este o componentă a mentalului uman, așa cum este rațiunea, dar nu sunt pe poziții de egalitate, ci într-o poziție de subordonare, supremă fiind rațiunea. Ele acționează prin integrare sau armonizare. Raportul diferit dintre rațional și emoție / pasiune dă sensuri diferite deciziei și acțiunii. Simpla prezență a emoției face ca structura să fie una deschisă, absența ei implică existența deciziei închise: emoțiile raționale nu pot afecta predictibilitatea deciziilor, așadar structura decizională este o structură închisă, care înseamnă decizie predictibilă și controlabilă. Perioada modernă elimină emoțiile din procesul decizional, dar perioada post modernă regăsește și reintroduce în propriile modele emoțiile, considerându-le variabile esențiale în decizie. [12, p. 36-45]

Considerăm că **principiul diferențierii în funcție de particularitățile de vârstă** este un principiu specific, date fiind mecanismele și constructele psihologice implicate în procesul decizional: angajarea decidentului sub raportul afectivității și voinței, al capacității de a evalua greutățile și de a mobiliza energie spre a le învinge, gândirea, motivația, încrederea în sine, orientările valorice, responsabilitatea, intenția, capacitatea prospectivă, capacitatea de recepționare, stocare, prelucrarea și evaluare a informațiilor, anticipare mintală a consecințelor fiecărei alternative, discernământ și obiectivitate în alegere, posibilitatea de a delibera chibzuit și întemeiat asupra alternativei optime, priceperea în a alege și a ierarhiza mijloacele adecvate de finalizare a alternativei optime. [Ioan Moraru, apud 10] La vârsta școlarității mici, sistemul de valori este în formare, informațiile sunt limitate, elevul fiind dependent de opinia adultului. Se poate vorbi în mare măsură despre acceptarea deciziilor adulților (justificate sau nu), având în vedere că la această vârstă copiii aleg în funcție de nevoile imediate și că emoțiile controlează alegerile. Considerăm că vârsta învățământului secundar inferior poate însemna debutul formării capacității decizionale.

În altă ordine de idei, legislația juridică susține că minorii au capacitate penală începând cu vârsta de 14 ani, până la această vârstă o persoană nu poate răspunde penal pentru faptele săvârșite. Codul penal prevede în Art. 113: [2]

1. Minorul care nu a împlinit vârsta de 14 ani nu răspunde penal.
2. Minorul care are vârsta între 14 și 16 ani răspunde penal numai dacă se dovedește că a săvârșit fapta cu discernământ.
3. Minorul care a împlinit vârsta de 16 ani răspunde penal potrivit legii.

Ca urmare, până la vârsta răspunderii penale, competențele decizionale ale elevului vor fi formate în domeniul școlar, aplicabile în procesul educațional, cu privire la sarcinile școlare. Se urmărește ca deciziile pe care le ia să fie în condiții de maximă siguranță fizică și emoțională. După această vârstă, domeniile se diversifică, solicitând din partea educatorului abordare diferită a procesului de formare-dezvoltare pozitivă a competenței

decizionale, influențată de caracteristicile de vârstă / de personalitate ale persoanelor cu care lucrează, a statutului acestora.

Un alt principiu specific este **principiul tratării individuale a elevilor**, având în vedere influența variabilei temperamentale / de personalitate în procesul decizional. Ion Moraru menționează că temperamentul este un construct cu influență în procesul decizional și propune o posibilă matrice decizional-temperamentală. Autorul corelează verigile deciziei cu temperamentele și tipurile de activitate nervoasă superioară. [10]

Tabel 1. O matrice temperamental-decizională posibilă, Ion Moraru

TEMPERAMENT	TIPUL DE ACTIVITATE NERVOASĂ SUPERIOARĂ	VERIGILE DECIZIEI					
		RECEPȚIONARE A INFORMAȚIEI	PRELUCRAREA INFORMAȚIEI	STABILIREA ALTERNATIVELOR POSSIBILE	PROSPECTAREA CONSECINTELOR	ALEGEREA ALTERNATIVEI OPTIME	STABILIREA MIJLOACELOR DE FINALIZARE
sangvin	puternic echilibrat mobil	recepționare rapidă	prelucrare rapidă	depistare rapidă și completă a alternativelor	prospectare rapidă, capacitate de a lucra cu mai multe alternative	alegere rapidă și întemeiată	apreciere realistă și rapidă a dificultăților; alegere rapidă a mijloacelor adecvate
coleric	puternic neechilibrat mobil	recepționare rapidă	prelucrare rapidă	depistare rapidă ar eliptică a alternativelor	prospectare rapidă, dar parțială, adesea în deficit emoțional	alegere rapidă, uneori bazată pe fler	subestimarea dificultăților; supraestimarea capacităților; alegere rapidă dar puțin adecvată
flegmatic	puternic echilibrat inert	recepționare lentă	prelucrare lentă	depistare lentă și completă a alternativelor	prospectare lentă, saturată, informațional	alegere lentă, întemeiată, îndelung chibzuită	apreciere realistă a dificultăților; alegere adecvată, dar mai puțin rapidă a mijloacelor
melancolic	slab	-	-	capacitate limitată de depistare completă a alternativelor	capacitate limitată de a prospecta multe alternative	capacitate limitată de a alege din multe alternative	eludarea mijloacelor dificile; supraestimarea dificultăților și subestimarea posibilităților
nematurizat	-	-	-	capacitate slabă de depistare completă a alternativelor	capacitate slabă de prospectare	alegere inconsistent motivată	capacitate limitată de finalizare

Considerăm că studiul de față deschide oportunități de proiectare și derulare a unui demers educativ, implementat în context formal / nonformal, urmat de analiza impactului formării capacității decizionale la elevi, reflectat în creșterea calității vieții acestora.

Referințe bibliografice:

1. CEAUȘU, V. *De la incertitudine la decizie. Noțiuni de psihologie a deciziei*, Buc.: Ed. Militară, 1972, 310 p
2. Codul Penal actualizat 2019 – Legea 286/2009
3. CRISTEA, Sorin. *Concepte fundamentale în pedagogie. 1: Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației, volumul 1*, București: Editura Didactica Publishing House, 2017, 108 p. ISBN 978-606-683-377-6
4. JINGA, Ioan. *Managementul învățământului cu privire la învățământul preuniversitar*, București: Editura ASE, 2003, 255 p. ISBN 973-594-288-7
5. PANIȘ, Aliona. Demarcații terminologice între decizie și deciziune. În revista *Univers Pedagogic*, Chișinău, nr. 2/2009, p. 7-15, ISSN:1811-5470
6. PATRAȘCU, Dumitru, JINGA, Ioan. *Management educațional preuniversitar*, Chișinău: Arc, 1997. ISBN 9975-61-016-1
7. POSTĂVARU, N., *Managementul resurselor umane*. București: Universitatea Tehnică de Construcții, 2014, ISBN: 973-685-146-X
8. SPIȚĂ, Mirela. Evoluția conceptului de competență decizională, în *Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor*, Chișinău, mai 2019
9. TOMA, Steliana. *Profesorul factor de decizie*, București: Editura Tehnică, 1994, 107 p, ISBN 973-31-0648-8
10. TUDOSESCU, Ion, POPA, Cornel, FLOREA, Mihai. *Acțiune, decizie, responsabilitate. Studii de praxiologie*, București: Editura Academiei, 1976, 202 p
11. VOINEA, Camelia-Voinea. *O istorie a deciziei*, București: Ars Docenti, 2009. ISBN 978-973-558-419-1. Vol. 1: *Imaginarul decizional antic*, 2009. ISBN 978-973-558-417-7
12. VOINEA, Camelia-Voinea. *O istorie a deciziei*, București: Ars Docenti, 2009. ISBN 978-973-558-419-1. Vol. 2: *Conceptii antice despre decizie: Platon și Aristotel*, 2010. ISBN 978-973-558-472-6

DEZVOLTAREA MUSCULATURII FINE LA PREȘCOLARII CU CES PRIN ACTIVITĂȚILE DE EXPRESIE GRAFICĂ ȘI PLASTICĂ

CRISTINA VIOLETA TARAȘ, profesor,
Centrul de Educație Incluzivă Nr. 2 Comănești, România

Annotation: *The article discusses the problem of the development of the musculature at the preschools with SEN through graphic and plastic expression activities. The author gives examples of various exercises, tasks and technoques in different age groups. The graphic and plastic expression play the great role of developing the fine bi-monthly musculature without which pupils cannot adapt to the new demands that it will face throughout life.*

Keywords: *musculature, preschools, special educational needs.*

Activitățile de expresie grafică și plastică la copiii cu deficiențe mintale au importanță deosebită atât pentru dezvoltarea musculaturii fine a mâinilor prin care este pregătită activitatea mult mai complexă de a scrie ,ci și prin formarea și dezvoltarea gustului estetic, pentru aprecierea frumosului din mediul înconjurător și transpunerea lui prin diferite tehnici , în adevărate „opere” realizate de copii după posibilitățile lor.

Terapia ocupațională și psihoterapia prin expresie plastică se regăsesc în activitățile complexe de artterapie care se bazează pe stimulare, se asociază ocupației și crește motivația de a desfășura astfel de activități. Terapia ocupațională prin activitățile specifice propuse educației speciale încurajează adaptarea și integrarea elevilor cu cerințe educative speciale, stimulează procesele de exprimare grafică a acestora la un nivel corespunzător capacităților și potențialităților fiecăruia dintre ei. Planul artistic exersat de elevii cu cerințe educative speciale nu caută în mod expres să atingă apogeul esteticului ci, mai degrabă încurajează exprimările libere ale realizatorului prin proiecția desenului, a stărilor sufletești, sau a redării unei secțiuni, imagini, simbol, stimul sau reprezentari.

Prin aceste activități terapeutul urmărește nu numai realizarea unor lucrări practice , dezvoltarea psihomotricității fine ale mâinilor, îmbunătățirea gândirii grosiere și fine, ci și dezvoltarea coordonării oculo-bimanuale atât de importantă în activitățile de scris-citit.

Posibilitatea de a înțelege și a simți frumosul din artă, din mediul înconjurător, din viața socială și de a dezvolta aptitudinile de creație artistică, se realizează și în grădiniță. La vârsta preșcolară educația estetică nu se poate separa de procesul de cunoaștere a realității, de contactul direct cu obiectele și fenomenele din mediul înconjurător. În vederea înfăptuirii acestei educații, se ține seama de particularitățile psiho-individuale, de posibilitățile de percepere a frumosului de către copii mai ales de faptul că la vârsta preșcolară copiii cu CES au tendința de a exprima în lucrările lor ceea ce văd, aud, că spiritul de imitație, dorința de cunoaștere, tendința de a folosi creionul, culorile, nevoia acestora de continuă mișcare sunt caracteristici ale vârstei preșcolare.

Încă de la începutul preșcolarității copiii cu CES sunt încurajați să participe la astfel de activități chiar dacă uneori refuză acest lucru. Aici intervine abilitatea cadrului didactic de a -i determina pe aceștia de a participa cu plăcere la astfel de activități prin utilizarea

unor tehnici variate și a unor materiale diverse pentru ca la final copiii ,dar și părinții ,să se bucure de realizările lor

Astfel ca educatoarele mi-am propus să realizez activități simple ,dar care au o mare încărcătură emoțională și motivațională,încurajându-i tot timpul pe copii să-și exprime emoțiile și trăirile prin folosirea culorilor și utilizarea unor instrumente și tehnici stimulative.

Pornind de la lucrări realizate prin tehnica dactilopicturii care este cea mai simplă tehnică de exercițiu plastic,realizată într-un spațiu nelimitat,apoi într-un contur dat,am trecut la realizarea unor lucrări inedite prin tehnica amprentării palmei(„Păunul), degetelor(Gardul grădinii), monturilor de la mana dominantă (Crocodilul).O altă tehnică aplicată a fost utilizarea ștampilelor achiziționate de la magazine de profil sau a celor confecționate din mere, cartofi sau plută ,cu forme variate (flori, stelute,frunze ,figuri geometrice,etc) cu utilizarea tușierei sau a guașelor,în funcție de tematica aleasă.

Alte tehnici apreciate de copii au fost tehnica amprentării frunzelor,tehnica picturii cu buretele sau trafaletul cu forme ,care îi determină să-și folosească îndemânarea de a lucra cu buretele îmbibat în apă și culoare atât cât este nevoie pentru a lucra diferite teme ,atât după model cât și în mod creativ.De asemenea am folosit tehnica picturii cu o bucată de hârtie mototolită,cu un ghem de sfoară,cu un material gen tui sau tifon,care poate absorbi apa și culoarea și care lasă urme ciudate pe hârtie.O altă tehnică utilizată în activitățile de expresie plastică au fost tehnica stropirii cu periuța de dinți înmuiată în culoare,tehnica suflării unei pete de culoare atât liber, cât și cu ajutorul unui pai,obținerea de forme stranie prin tehnica desenului decorativ cu trasarea de linii variate cu ajutorul pieptănului,tehnica plierii hârtiei (Fluture,Albina,Floare) și tragerea sforii ,copiii obținând lucrări frumoase și interesante în același timp.

La grupa mare tehnicile de lucru se axează pe manipularea de către copii a instrumentelor de scris: creioane negre, creioane colorate groase și subțiri, culori cerate, cretă colorată, carioci, iar la pictură se folosește pensonul de diferite grosimi. Manipulând cu ușurință creioanele poate utiliza șabloanele pentru a trasa diverse forme de la cele mai simple forme geometrice, până la trasarea unor animale sau păsări. Tehnica decolorării este una din cele mai apreciate tehnici pe care copiii le execută cu succes.

Pictura cu acuarelă sau guaș pe diferite suporturi(foaie de hârtie, carton,bucăți de lemn,sticlă sau pietre), dar și exercițiile grafice sunt nelipsite din cadrul activităților de arteterapie realizate în grădiniță.Astfel copiii realizează lucrări variate respectând etapele ,dar dezvoltându-și și creativitatea. Copilul este partas sa descopere cu bucurie lucrări frumoase in lucrarea sa, constientizandui-le, ele devin achizitii valoroase.

Învățarea activă are la baza implicarea copilului în procesul de învățare transformându-l într-un coparticipant la propria instruire și educare. Prin accentuarea caracterului formativ educativ al tuturor strategiilor se contribuie la dezvoltarea potențialului individual, a capacității de a opera cu informațiile asimilate, de a le aplica în practică, la dezvoltarea capacității de a investiga ,de a căuta soluții situațiilor problema.

În cadrul activităților artistico-plastice este necesar ca preșcolarii să aibă posibilitatea de a se manifesta liber, fără teama de a greși, eforturile sale fiind apreciate de către educator.

În concluzie, tehnicile realizate în activitățile propuse în cadrul terapiei ocupationale și a expresiei grafice și plastice au rolul de a le dezvolta copiilor motricitatea fină bimanuală fără de care nu se poate adapta la noile cerințe cu care se va confrunta pe parcursul vieții.

Referințe bibliografice:

1. BIRȚ, M.A., *Psihiatrie. Prolegomene clinice*, Editura Dacia, Cluj- Napoca, 2001
2. DORU, V. P., RALUCA, M., *Terapie ocupațională pentru persoanele cu deficiențe*, Editura Muntenia, Constanța, 2005

STRATEGII DIDACTICE DE ACTIVIZARE A ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNT DE CALITATE

**SORIN VOLMER, *professor-inginer,*
*Liceul Tehnologic Dărmănești, Bacău, România***

Annotation: *In this article, the author considers the problem of using didactic strategies in working with children with special educational needs. The concept of didactic strategy is considered, its components are highlighted and described. The author gives examples of methods, strengths and weaknesses of their use in practice.*

Keywords: *special educational needs, didactic strategy, inclusive education.*

În practica educațională, eforturile cadrelor didactice tehnice au fost și sunt centrate pe aplicarea celor mai recente și valoroase cercetări din domeniul psihopedagogiei învățării, pentru perfecționarea continuă a metodelor și procedeele didactice, prin adoptarea unei noi perspective cu privire la raportul predare - învățare - evaluare.

Strategia a fost definită ca un mod de combinare și organizare cronologică a ansamblului de metode și mijloace alese pentru a atinge anumite obiective

Strategia didactică este un termen unificator, integrator, care reunește sarcinile de învățare cu situațiile de învățare, reprezentând un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. Ea este necesară în orice act pedagogic, ocupând un loc central în cadrul activității didactice, deoarece proiectarea și organizarea lecției se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului. Ea este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicați actorii predării - învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate. Astfel, strategia prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare și învățare. În acest fel, prin proiectare strategică se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea didactică.

În calitate de elemente factice, metodele sunt cosubstantiale strategiilor. Cu alte cuvinte, strategia nu se confunda cu metoda sau cu metodologia didactica, deoarece acestea din urma vizeaza o activitate de predare-învatare-evaluare, în timp ce strategia vizeaza procesul de instruire în ansamblu si nu o secventa de instruire.

Principalele componente ale strategiei didactice sunt:

- sistemul formelor de organizare si desfasurare a activitatii educationale,
- sistemul metodologic respectiv sistemul metodelor si procedeele didactice,
- sistemul mijloacelor de învățământ, respectiv a resurselor utilizate,
- sistemul obiectivelor operationale.

Strategia didactica are urmatoarele caracteristici:

- implica pe cel care învata în situatii specifice de învățare;
- rationalizeaza si adecveaza continutul instruirii la particularitatile psihoindividuale
- creeaza premise pentru manifestarea optima a interactiunilor dintre celelalte componente ale procesului de instruire ;
- presupune combinarea contextuala, originala, unica, uneori, a elementelor procesului instructiv-educativ.

Construirea unei strategii adecvate intereselor elevilor si nivelului lor de pregatire, reprezinta din acest punct de vedere o provocare continua si un efort permanent de creativitate didactica din partea profesorului.

Dintre strategiile didactice mai importante mentionam:

- *strategii inductive*, al caror demers didactic este de la particular la general;
- *strategii deductive*, ce urmează calea raționamentului invers față de cele inductive, pornind de la general la particular, de la legi sau principii la concretizarea lor în exemple;
- *strategii analogice*, în cadrul cărora predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor;
- *strategii transductive* cum sunt explicațiile prin metafore;
- *strategii mixte*: inductiv-deductiv și deductiv-inductiv;
- *strategii algoritmice*: explicativ-demonstrative, intuitive, expositive, imitative, programate și algoritmice propriu-zise;
- *strategii euristice* de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire, folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității.

De cele mai multe ori specialiștii din învățământ folosesc strategiile mixte, îmbinând armonios elementele de dirijare și independență, cu accent pe predare - învățare semidirijată.

Strategiile didactice sunt realizate cu ajutorul metodelor de predare și învățare, informative și activ-participative, de studiu individual, de verificare si evaluare.

Accentul se pune pe selectarea și aplicarea, în demersul predării – învățării disciplinelor tehnice, a strategiilor didactice incluzive care favorizează nu doar elevii

capabili de performanțe superioare, ci și pe cei timizi, retrași, neîncrezători, cu dificultăți de adaptare la cerințele învățării școlare.

Strategia alternativă este învățarea bazată pe cooperare, ca activitate ce implică efort cognitiv, volitiv, emoțional și care se realizează cu mai multă eficiență atunci când elevul este angajat într-o relație interumană, în cadrul căreia are loc o coordonare a eforturilor prin schimbul reciproc de mesaje. Am selectat metode și procedee active și de cooperare, prin evidențierea punctelor tari și slabe ale acestora.

1. CERCURI DE DISCUȚII

Scop: crearea unui ethos pozitiv, incluziv, prin exprimarea liberă a opiniilor.

Demers metodologic: se poate organiza cu toată clasa sau cu un număr restrâns de elevi (6 - 18); elevii și dascălul se vor așeza pe scaune de același tip, sau chiar pe covor, formând un cerc cât mai corect; se prezintă regulile de bază: fiecare participant va lua cuvântul în ordine, doar atunci când îi vine rândul și va primi "obiectul vorbitor"; după ce a terminat de vorbit va înmâna "obiectul vorbitor" participantului următor; atunci când nu dorește / nu știe răspunsul, va rosti formula "pass"; se poate demara cu un exercițiu - joc; la sfârșitul discuțiilor se va face analiza activității și se vor formula concluzii.

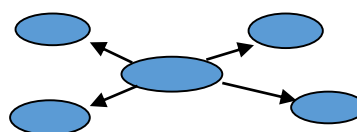
Puncte tari:

- oferă tuturor elevilor cadrul potrivit pentru participare și exprimare personală;
- reduce tendințele de ierarhizare între elevi;
- exersează deprinderile de ascultare.

2. CIORCHINELE

Scop: exersarea gândirii libere și structurarea informațiilor într-o formă de organizare grafică accesibilă.

Demers metodologic: există mai multe variante conform cărora elaborarea ciorchinului se poate realiza frontal, în asocieră cu brainstorming, pe grupe, folosind texte și imagini, sau individual. La fel ca și în cazul celorlalți organizatori grafici, ciorchinele poate fi utilizat în momentul reflecției, ca mijloc de rezumare.



Puncte tari:

- rapiditate și eficiență în prezentarea unui volum de cunoștințe, informații;
- corelarea cunoștințelor, ierarhizarea și sistematizarea lor, oferă un cadru pentru idei, sistematizarea ideilor grupului;
- sunt stimulate capacități cognitive: argumentare, analiză și sinteză, reflecție, asociere.

3. CUBUL

Scop: explorarea unui subiect nou sau îmbogățirea unui subiect cunoscut, urmând algoritmul în șase pași: descriere, comparare, analizare, asociere, aplicare, argumentare.



Demers metodologic: Se grupează elevii câte 6 și vor primi ca sarcină fie abordarea unui subiect dintr-o singură perspectivă, fie din toate cele șase, funcție de timpul alocat și amploarea subiectului. Opțional se pot selecta numai

anumite sarcini. De asemenea, în grup, fiecare elev poate îndeplini un anumit rol în timpul rezolvării sarcinilor comune: "rostogolici" (rostogolește cubul); „știe tot" (reține sarcinile prezentate de colegi), "istețul" (citește imaginile și formulează întrebări sau explică sarcinile), "cronometrul" (măsoară timpul și intervențiile colegilor), "umoristul" (încurajează colegii, vine cu idei de rezolvare).

Abordarea complexă și integratoare a unei teme.

- Descrie: instalațiile de alimentare ale MAI .
- Compară: ce este asemănător? Ce este diferit?
- Analizează: spune din ce este făcut, din ce se compune
- Asociază: la ce te îndeamnă să te gândești?
- Aplică: ce poți face cu aceasta? La ce poate fi folosită?
- Argumentează: pro sau contra și enumeră o serie de motive care vin în sprijinul afirmației tale

Puncte tari:

- organizarea și sistematizarea cunoștințelor;
- diferențierea sarcinilor în funcție de tipul de inteligență, stilul de învățare;
- adecvată oricărei discipline, teme, subiect sau grupe de varstă;
- automatizarea prin exersare a algoritmului de abordare a subiectului determină construirea unor strategii cognitive-rezolvative transdisciplinare.

4. REȚEAUA DE DISCUȚII

Scop: aprofundarea înțelegerii unei teme controversate, prin dezbateri.

Demers metodologic: se pune o temă în discuție, de obicei printr-o întrebare care solicită un răspuns argumentat, pozitiv sau negativ; elevii completează individual liste cu argumente, mai întâi potrivit poziției adoptate și apoi poziției opuse; în perechi se confruntă listele individuale și se construiește o listă comună cu argumente; într-o etapă avansată, fiecare pereche se va grupa cu altă pereche, reunind argumentele, iar în final se vor organiza dezbateri între două grupuri mari, pro și contra.

Puncte tari:

- stimulează gândirea critică;
- exercițiul individual al argumentării pro / contra asigură înțelegerea temei și facilitează decizia privind propria poziție;
- exercițiul argumentării în perechi / grup contribuie la aprofundarea cunoașterii;
- poate fi utilizată ca etapă pregătitoare pentru orice tip de dezbateri.

5. ȘTIU - VREAU SĂ ȘTIU - AM ÎNVĂȚAT

Scop: formarea unui stil de învățare eficient prin conștientizarea legăturii dintre experiența cognitivă și noile achiziții.

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT
CE CREDEM CĂ ȘTIM?	CE VREM SĂ ȘTIM?	CE VREM SĂ ȘTIM?

Demers metodologic: se poate lucra pe conținuturi din manual sau pe orice tip de conținut / subiect sau temă, pornind de la stabilirea legăturii dintre cunoștințele anterioare și cele noi, departajate activ și conștient în trei coloane ale unui tabel; coloana „Știu" poate

fi completată prin brainstorming individual sau colectiv, pe baza unui text scris, sau după o secvență de conversații euristice; coloana "Vreau să știu" poate fi completată prin problematizări, provocări, studii de caz; este important ca elevii să fie ajutați să formuleze întrebări asupra subiectelor neclare; în coloana "Am învățat" se pot nota termenii cheie, idei principale, sau individual, orice tip de achiziții recunoscute de elevi.

Puncte tari:

- poate fi combinată cu tehnici de citire și înțelegere conștientă a textului;
- sistematizează cunoștințele, clarifică pe loc anumite subiecte;
- oferă feed-back continuu și eficient;
- antrenează toți elevii, individual, în grup, frontal;
- exersată sistematic poate deveni strategie a gândirii / rezolvării de probleme.

6. TURUL GALERIEI

Scop: stimularea învățării și interaprecierii.

Demers metodologic: se poate aplica individual, în perechi sau în grupe de lucru. Se vor alege strategii de rezolvare / aplicații diferite pentru aceeași temă sau problemă. La final, lucrările vor fi expuse, prezentate, analizate și apreciate ca într-o galerie expozițională, în formă scrisă sau orală. Ideile noi, soluțiile se vor sistematiza, evalua și valoriza.



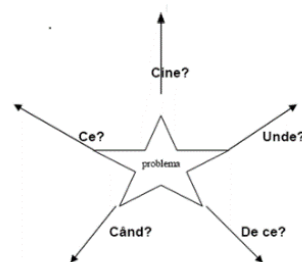
Puncte tari:

- stimulează motivația învățării, a activității în clasă;
- contribuie la crearea ethosului școlar prin personalizarea spațiului clasei;
- exersează interaprecierea și capacitatea de apreciere obiectivă.

7. EXPLOZIA STELARĂ

Scop: dezvoltarea creativității prin tehnici interogative.

Demers metodologic: se alege o temă / problemă ce va fi înscrisă într-o figură grafică de tip stea, din ale cărei colțuri pornesc cinci săgeți cu cinci întrebări de bază: *Cine?*, *Ce?*, *Când?*, *Unde?*, *De ce?*



Întrebările de bază pot genera alte serii de întrebări care conduc la aprofundarea analizei și apropierea de soluția problemei. Facultativ se pot organiza și momente de răspuns la întrebări sau de clarificare / justificare a unor întrebări. Se organizează grupuri pentru fiecare întrebare de bază sau grupuri mixte. De asemenea se pot introduce limite de timp.

Puncte tari:

- se poate aplica la orice vârstă, pastrându-se beneficiile abordărilor tematice de tip interogativ;
- sursa de noi descoperiri și motivare intrinsecă pentru învățare și cunoaștere;
- favorizează problematizarea ca metoda de cunoaștere și învățare;
- favorizează gândirea de tip cauzal, divergent, deductiv;
- poate fi utilizată și ca metodă de relaxare.

Strategiile de învățare prezentate nu exclude, ci dimpotrivă încurajează elevii să gândească independent și să reflecteze. Realizarea acestor obiective este parte integrantă a modelului trifazic de proiectare a demersului didactic, cunoscut sub numele de E-R-R (evocare – realizarea sensului – reflecție) și care reunește în mod eficient dimensiuni psihologice și pedagogice ale învățării în domeniul tehnic.

Referințe bibliografice:

1. BREBAN, S., *Metode interactive de grup. Ghid metodic. 60 metode și 200 aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Ed. Arves;
2. HUSSAR, E., 2006, *Școala incluzivă - școala europeană. Concepte, metode, practici*, Ed. Casei Corpului Didactic Bacău.

CLASA INCLUZIVĂ: ABORDĂRI ȘI STRATEGII DIDACTICE

STEFANIA VOLMER, profesor psihopedagog, grad didactic I
LILIANA BANU, profesor educator, grad didactic II
Centrul de Educație Incluzivă Nr 2, Comănești, România

Annotation: *The article addresses the issue of inclusive education. The author considers various approaches to the organization of the inclusive education process and the inclusion of children with special educational needs in the educational process. Didactic strategies in organizing and implementing an inclusive learning process are considered.*

Keywords: *didactic strategies, inclusive education, special educational needs.*

Motto „Singura dizabilitate în viață este o atitudine negativă” (Scott Hamilton)

În domeniul educației, incluziunea presupune ca școlile, respectiv întreg sistemul educațional să se schimbe și să se adapteze nevoilor elevului. Educația incluzivă trebuie privită ca un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul comunității. Școala de tip incluziv este o școală accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale.

Copiii cu cerințe educative speciale (CES) sunt copiii a căror nevoi (cerințe) speciale sunt educaționale și derivă în principal, din deficiențe mintale, fizice, senzoriale, de limbaj,

socio-afective și de comportament ori asociate, indiferent de severitatea acestora. Lor li se adaugă și copiii ocrotiți în instituții rezidențiale, copii/elevii din învățământul de masă care prezintă tulburări/dificultăți de învățare și/sau adaptare școlară. Tipologia categoriilor de cerințe educative speciale include: tulburări emoționale și de comportament, deficiență/întârziere mintală, deficiențe fizice/motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de limbaj, tulburări/ dificultăți/dizabilități de învățare. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor/premiselor de acces, participare și integrare.

Deși educația incluzivă este cea mai bună alternativă pentru toți, *este o necesitate* pentru copiii cu dizabilități și dificultăți de învățare. Astfel, aceasta îi aduce în cadrul comun al învățării cu alți copii și le îmbunătățește rezultatele școlare, abilitățile sociale și încrederea în sine.

Clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea C.E.S. poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare până la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe. Prezența în clasa de elevi a copiilor cu potențial diferit de învățare și diferite necesități/nevoi conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic.

Educația de calitate este principalul obiectiv al educației incluzive. Accesul la școală este o condiție necesară pentru integrarea în comunitatea școlară, în timp ce educația de calitate este singura măsură care asigură includerea în procesul de învățare și în comunitatea școlară.

Realizarea obiectivului unei educații școlare de succes pentru toți elevii necesită un *mediu de învățare incluziv* tocmai pentru că „învățarea eficientă are un caracter social și interactiv” (Ewell) știut fiind faptul că „un cadru educațional agreabil reprezintă un context care dă naștere unor interacțiuni, unor nivele considerabile de sprijin individual și personal și care creează oportunități de învățare” (Ewell).

Adaptarea mediului astfel încât să răspundă nevoilor tuturor elevilor poate schimba complet angajarea acestora în activitățile de învățare. Este foarte important ca aceștia să poată relaționa, să împărtășească idei, să coopereze cu toată încrederea, respectând opinia celuilalt.

Transformarea clasei într-un mediu de învățare interesant, incitant, confortabil și plăcut poate fi realizat prin decorarea pereților cu aranjamente în culori atractive care reflectă cultura tuturor elevilor, prin afișarea lucrărilor tuturor elevilor, etc.

Elevii cu dizabilități sunt așezați acolo unde: sunetul este clar, lumina este adecvată, distragerea atenției este mai mică. Piese de mobilier trebuie să corespundă nevoilor și dorințelor elevilor putând fi chiar piese de mobilier personale, scăunele sau fotolii preferate ale acestora.

Este necesar să fie utilizate metode și materiale didactice diverse care sunt motivante și relevante pentru elevi. Activitățile, materialele și echipamentele trebuie să fie

accesibile fizic și utilizabile de către toți elevii în condiții de siguranță, să asigure accesul egal al tuturor elevilor.

Din momentul în care elevii sunt așezați confortabil și sunt pregătiți pentru a primi informații noi, profesorul trebuie să-i implice în activități planificate. Poziția profesorului în clasă trebuie să-i permită o comunicare cât mai bună (de exemplu, contactul vizual cu toți elevii) și să obțină atenția elevilor pe tot parcursul lecției.

O strategie cheie de predare într-o clasă incluzivă este de a împărți elevii în grupuri mici și de abordare a unor strategii de predare care să corespundă stilurilor individuale de învățare în funcție de nevoile lor specifice de învățare

Școlile cu abordare incluzivă consideră că toți elevii studiază mai bine dacă predarea este adaptată la nevoile lor individuale. Aceasta se aplică indiferent dacă elevul a fost identificat ca având dificultăți de învățare sau nu. Cea mai ușoară modalitate de a face asta este de a utiliza o varietate de strategii de predare diferențiate ce vizează procesul de predare, învățare, evaluare pentru elevii cu abilități diferite din aceeași clasă. Utilizarea unei varietăți de metode de predare accesibile, cum ar fi, metode de învățare colaborativă, activ-participative, activități practice, software educațional, etc, folosirea evaluării orale, cât și în format tipărit, a feedback-ului poate conduce la un progres educațional și creșterea stimei de sine.

Activitățile de învățare diferențiat prin organizarea unor activități individuale de învățare pentru unii elevi în timp ce alți elevi lucrează în grupuri sporesc retenția, facilitează și măresc accesul la informație, întăresc motivația și cresc coeziunea grupului.

Prin elaborarea unor lecții bazate pe principiul constructivist: anticipare, construirea cunoștințelor, consolidare (A-C-C) (sau evocare, realizarea sensului, reflecție: E- R-R), precum și utilizarea unor strategii de predare-învățare care încurajează participarea activă la lecție, elevii sunt ajutați să învețe constructiv. Monitorizarea și adaptarea activităților de învățare în funcție de reacțiile elevilor trebuie să se realizeze pe tot parcursul lecției.

În efortul de determinare a calității rezultatelor școlare și a progresului școlar, cadrele didactice au la dispoziție un arsenal de metode și instrumente de evaluare. Evaluarea formativă a progresului elevului folosind metode și instrumente diverse, accesibile, cu enunțuri clare, descrieri/detalieri ale sarcinilor și termene (durata de lucru), reprezintă un proces continuu și de durată, care ajută elevul să-și remedieze erorile și lacunele imediat după apariția ei și înainte de declanșarea unui proces cumulativ, facilitând succesul formării elevului.

A învăța să înveți – competență integratoare implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență.

Clasa incluzivă nu înseamnă ca toți elevii să fie în același spațiu, să facă aceleași lucruri, în aceleași moduri. Presupune să permită tuturor elevilor din clasă să atingă aceleași obiective, chiar dacă metoda de a face acest lucru este diferită. Sălile de clasă incluzive pun accentul pe obiectivul de învățare în loc de activitatea de măsurare. Aceștia

cer ca toți elevii să îndeplinească aceleași obiective de învățare folosind evaluări care sunt construite pentru a viza nevoile individuale

Să diversificăm serviciile educaționale adecvate pentru toți copiii cu CES și părinții acestora care se adresează școlii.

Să asigurăm serviciile educaționale adecvate care să determine instrumentarea tuturor elevilor cu rechizitele necesare autonomiei personale pentru integrarea socială.

În clasele incluzive elevii cu sau fără probleme ajung să învețe împreună, dar și unul de la celălalt. Un climat de prietenie este foarte important în dezvoltarea învățării; fiind capabili să stabilească astfel de relații între ei, se creează un mediu optim de învățare. Toți membrii clasei beneficiază așadar de pe urma acestui tip de educație. Copiii care învață împreună, învață să trăiască împreună.

În general, mai mulți factori determină succesul claselor incluzive: parteneriate între familie și școală, colaborarea cu cadre de specialitate, formarea continuă a personalului didactic, programe educaționale individualizate și nu în ultimul rând comunicare. Profesorii utilizează numeroase tehnici pentru a ajuta la construirea și consolidarea unității clasei: jocuri și sarcini de natura să construiască un grup, cântece referitoare la comunitate, căutarea de către elevi a noi metode de a-i ajuta pe ceilalți, precum și implicarea elevilor în rezolvarea problemelor.

Incluziunea înseamnă a face din școli spații de sprijin și de stimulare, atât pentru personal, cât și pentru elevi. Ea presupune consolidarea comunităților care încurajează și valorifică propriile performanțe. Într-o clasă incluzivă, profesorul din învățământul de masă și profesorul de educație specială lucrează împreună pentru a răspunde nevoilor copilului. Profesorul de educație specială poate ajuta toți elevii din clasă, nu doar elevii cu cerințe de educație specială.

Dacă noi, cadrele didactice, ne vom exercita meseria motivați fiind de triada „vrem-ne place-trebuie” ca expresie a metamotivației „a educa din trebuința de a educa și forma oameni” atunci vom avea posibilitatea de a mișca mințile și sufletele celor din bănci pentru a ni-i face, în activitatea didactică, activi și adevărați colaboratori.

Referințe bibliografice:

1. ABRUDAN, C.(2005), Fundamentele psihopedagogiei speciale. Editura Universității din Oradea.
2. BLÂNDUL, V. C.(2005), Probleme contemporane ale educației. Editura Universității din Oradea.
3. CIOLAN, L. Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Iași: Editura Polirom, 2008
4. GHERGUT, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, 2006
5. GREENALL GOUGH, A. (1993), Founders in Environmental Education, Deakin University Press, Geelong (Victoria, Australia)
7. UNGUREANU, D.- “ Copiii cu dificultăți de învățare ”, EDP, București, 1999

ОСОБЕННОСТИ ФОЛЬКЛОРНО-ТАНЦЕВАЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**НАТАЛЬЯ ВЕНГЕР, хореограф,
Гимназия имени «Дмитрия Кантемира» Глодень, Республика Молдова**

Annotation: This article examines the problem of using folk-dance environment in the inclusive education of younger schoolchildren. The author offers an algorithm for creating such an environment in an inclusive class with the focused activities of teachers. Is substantiated the positive effect of dancing on the social adaptation of a child of primary school age to the team, the development of its communication skills. The article focuses on the use of Moldavian folk dances in working with this category of children, are described their features and corrective effects on children with psycho-physical disabilities.

Key words: folk-dance, schoolchildren, inclusive class, psycho-physical disabilities.

Наиболее глубокое воздействие на младших школьников с особенностями в развитии оказывает искусство в условиях создания специальной развивающей среды. Такой средой может быть фольклорно-танцевальная среда.

Фольклорно-танцевальная среда в работе с особыми детьми создаётся в образовательном учреждении искусственно при целенаправленной деятельности педагогов.

Она выражает потребность этих детей в самовыражении посредством танца, пения, игры. Содержание занятий народными танцами легко меняется и корректируется в процессе обучения. Набор танцев можно варьировать в зависимости от цели, задач, состава и особенностей психо-физического развития детей. Такая информационно-динамическая среда допускает и игровые элементы, и моменты релаксации, создает положительный эмоциональный фон, легкость межличностного общения и взаимопонимания. Одновременно с этим развивается устойчивость внимания, достаточно долго поддерживается физическая, психическая, познавательная активность учащихся младшего школьного возраста.

Как считает Н.Н. Егоровцева, фольклорно-танцевальная среда оказывает положительное влияние на социальную адаптацию ребенка к коллективу, развитие его коммуникативных навыков. Она объясняет это тем, что освоение пространства на физическом уровне формирует его и на уровне психическом, структурируя и углубляя абстрактное мышление, образ тела, целостное мироощущение и мировосприятие.

В. Морару отмечают гуманистическую направленность фольклорно - танцевальной среды. Он считает, что она заключается в том, что благодаря музыке, ритму, круговым формам танца создается такая атмосфера, в которой изменяются стереотипные отношения между детьми и взрослыми (учителями, родителями), при этом каждый участник танца раскрывает свой личностный потенциал, находит новые пути общения, не имеющие места в традиционной учебной деятельности [3].

Важным для использования фольклорно-танцевальной среды в работе с данной категорией детей является то, что эта деятельность не требует постоянных

стимулов, что подкрепляет ее развивающую и воспитательную функции. Индивидуальное и социальное становление каждого участника занятия народными танцами происходит независимо от воли и внешних воздействий на него.

Очень важное замечание в этой связи мы находим в книге Т.В. Пуртовой, А.Н. Беликовой, О.В. Кветной «Учите детей танцевать» [5]. Они считают, что такая образовательная среда благотворно влияет не только на детей, но и на всех участников занятий, независимо от возраста и уровня психического развития. Особо важно для детей с особенностями в развитии то, что благодаря своей структуре, фольклорно - танцевальная среда оказывает на детей благотворный терапевтический эффект.

Таким образом, фольклорно-танцевальная среда имеет множество точек соприкосновения с различными видами образовательных сред, она тесно связана и с образовательной и с воспитательной средой.

Фольклорно-танцевальная деятельность помогает учащимся с особенностями в развитии раскрепостить внутренние силы, даёт выход спонтанному чувству танцевального движения, обогащает танцевальный опыт ребёнка разнообразием ритмов и пластики. Она обеспечивает удовлетворение потребностей и запросов данной группы младших школьников, как в области танцевального образования и воспитания, так и в области досуга и общения, концертно-исполнительской деятельности.

Содержанием фольклорно-танцевальной среды являются народные танцы, фольклорные игры, музыкально-ритмические упражнения и т.п. В них и заключаются специфические особенности данной среды.

Молдавские народные танцы, отличаются самобытным, ярким национальным колоритом, как правило, они жизнеутверждающие, что даёт возможность таким детям получить огромный положительный эмоциональный заряд.

Интересной особенностью в исполнении молдавских народных танцев является широкое проявление импровизации. Хорошо владея тем или иным основным ходом, особенно юноши стараются вводить в него украшения, осложняющие эти движения, показывая этим своё умение танцевать, свою виртуозность. Например, в «Сырбах» девушки продвигаются единым ходом, а юноши исполняют своеобразные движения.

Важную роль в ритмической организации движений, а так же в выявлении поэтического смысла танца стали играть и играют до сих пор *киуитурь* – гиканье, односложные выкрики, призывающие к более темпераментному исполнению танца и *стригэтурь* - короткие лирические, юмористические, либо сатирические четверостишия [2].

На основании работ специалистов в области инклюзивного образования и народного танца можно выделить следующие его психофизиологические, психологические и психотерапевтические функции, которые положительно влияют на детей с особенностями в развитии: функция высвобождения сдерживаемых, подавляемых чувств и эмоций, в том числе социально нежелательных; функция

моторно-ритмического выражения, разрядки и перераспределения избыточной энергии; функция активизации, энергетизации организма; функция уменьшения тревожности, сопротивления, напряжения, агрессии; оздоровительную функцию (функцию психофизической профилактики); функцию саморегуляции; функция организации межличностного взаимодействия; функция формирования и развития отношений.

Особое значение фольклорно-танцевальная среда имеет в развитии общения детей с особенностями в развитии. Это связано с тем, что она является совокупностью невербальных сигналов и знаков, имеющих пространственно-временную структуру и несущих информацию о психологических особенностях личности и группы. С этой точки зрения танец способствует выражению чувств, отношений, развитию

Таким образом, занятия танцами можно определить как групповую психотерапию танцем, в ходе которой педагог использует танец как форму самовыражения и невербального общения в группах с целью развития личности младших школьников имеющих особые образовательные потребности.

И.Ю. Захарова в статье «Танцы как метод лечебного воздействия» объясняет обращение к занятиям народными танцами тем, что «именно они обладают концентрированной жизненной энергией и в то же время просты, доступны всем, не требуют особой техники. Сопровождающая их музыка приятна, мелодична и легко запоминается, она отличается ярким рисунком, характерным фиксированным ритмом, чаще всего простым и однообразным (т.е. четкой пространственной и временной организацией). Ребенок, поглощая этот поток музыкальной информации, не может остаться равнодушным и начинает действовать соответственно, то есть включается в общую атмосферу танца [4].

Изучая особенность молдавских танцев в аспекте инклюзивного образования, мы приходим к выводу о том, что молдавские танцы - это коллективное действо, в котором участвуют как педагоги, организующие творческий процесс, так и дети. В них формируются навыки взаимодействия с партнером, дети учатся ощущать его поддержку или, наоборот, помогать ему. В этот момент включаются и начинают гармонично взаимодействовать все психические сферы, участвующие в организации поведения младшего школьника (воля, эмоции, интеллект). При этом разрешаются многие проблемы — двигательные, эмоциональные, познавательные и социальные.



Фото 1. Народный танец совместно с педагогом

Несмотря на широко распространенную в сфере танца практику так называемого свободного движения, танцевальных импровизаций, в работе с особыми детьми младшего школьного возраста более интересным и удачным является использование народного, этнического, «кругового танца» и фольклорных игр с целью группового опыта согласования отношений и взаимодействия. Это связано с тем, что круговой групповой танец выполняет функции снижения тревожности и сопротивления, создаёт у учащихся чувство общности, сопричастности, развития внутригруппового единства и межличностных отношений. Исследователями круг рассматривается как базовая для танца фигура, где каждый может двигаться одновременно, все места одинаковые и связаны между собой, все участники танца стоят лицом друг к другу, держатся за руки, чувствуя опору и взаимоподдержку.

Рассматривая танцы в аспекте инклюзивного образования можно отметить то, что в них дети могут участвовать, не имея специальной подготовки и получать эстетическое удовольствие от их созерцания и исполнения. Это особенно важно для тех классов, где есть дети, имеющие особые образовательные потребности. Поэтому в одном хороводе могут танцевать дети, которые в точности, детально выполняют все фигуры танцевального рисунка, и такие ребята, кто только идет за общим потоком, держась за руки.

В работе с детьми, имеющими особенности в развитии имеют большое значение следующие приемы, стимулирующие творческую направленность личности младшего школьника:

- игровая творческая атмосфера, предполагающая свободное и самостоятельное проявление всех элементов танцевального творчества;
- творческая позиция педагога, готового к игре, коллективным фольклорно-танцевальным действиям, поиску новых форм и приемов выразительности детей в танце;
- работа в индивидуальных «Блокнотиках творчества» (выполнение заданий диагностического характера, направленных на развитие психических качеств личности);
- направленность на поиск оригинальных решений в выражении своей индивидуальности в танце;
- использование современных приемов телевизионных игр, например «О, счастливчик!»;
- танцевальные импровизации на заданную тему, под музыкальное сопровождение;

Очень важно, что данная среда неагрессивна, не вытесняет слабого или непохожего, а, наоборот, вовлекает его в общее дело. Она также не предполагает оценки каких-либо успехов или неудач конкретного ребенка. Внимание в хороводных танцах сосредоточено не на индивидуальных недостатках, а на совместном положительном результате.

Таким образом, использование фольклорно-танцевальной среды направлено на использование народных танцев и игр, способствующих развитию самосознания и самоактуализации личности в условиях инклюзивного образования.

Использованная литература:

1. DANSURI POPULARE: Material didactic la programa de educație fizică pentru școlile de cultura generală, gimnazii și licee. Chișinău: Universitas, 1992. 136 p.
2. GUȚU, Zoia. Exercițiul la bară ca metoda de predare a dansului scenic popular. In: Arta și educație artistică, 2006, nr. 1, p. 76-79.
3. MORARU, Victor. Dansul popular moldovenesc - sursă de inspirație și creație. In: Crenguța : Rev. de creativitate pentru profesori și elevi, 2008, nr. 1, p. 34-37.
4. ЗАХАРОВА, И. Ю. Танцы как метод лечебного воздействия. В: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей. Москва: Центр Лечебной Педагогики, 2000, с. 89-94.
5. ПУРТОВА, Т., Беликова, А. Учите детей танцевать. Москва: Владос, 2004. 113 с.
6. РООТ, З. Я. Танцы в начальной школе. Москва: Айрис-Пресс, 2006. 78 с.
7. ЮКЕЧЕВА, Ольга. Живая энергия танца. В: Искусство : Прил. к газ. „Первое сентября”, 2010, 1-15 сент., с. 20-21.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**ИРИНА ГРУШЕЦКАЯ, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования
Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования «Костромской государственный
университет », Российская Федерация**

Annotation: At present, there is an increasing interest in organizing work with gifted children, but gifted children with disabilities often remain without attention, both from scientists and practitioners. The article actualizes the content of the work on the development of their abilities at all levels of education, the organization of psychological and pedagogical support of this category.

Keywords: psychological and pedagogical support, children with disabilities, special needs, gifted children with special needs.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 18-013-00867*

Раннее выявление, развитие и поддержка одарённых и талантливых детей и молодежи составляет одну из приоритетных задач государства и важным вопросом в совершенствовании системы образования.

Образовательная политика Российской Федерации в решении вопросов одаренности была определена еще в 2006 г. в рамках реализации федеральной целевой программы «Дети России». На сегодняшний день действуют ряд других

законодательных актов, определяющих приоритеты работы с одаренными детьми, в том числе с одаренными детьми с ОВЗ, среди них: Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015 – 2020 годы, Указ Президента Российской Федерации от 7.12.2015 №607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности». Задачи формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей ставятся в рамках национального проекта «Образование», Федеральной целевой программой развития образования на 2016-2020 гг. и др.

Коллектив авторов, под руководством Д.Б. Богоявленской в «Рабочей концепции одаренности» характеризует одаренного ребенка - как ребенка, выделяющегося яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеющего внутренние предпосылки для таких достижений) в том, или ином виде деятельности [1].

В практике педагогической деятельности встречаются различные виды одаренности, проявляющейся в творческой, спортивной, учебной деятельности. В художественной одаренности, которая реализуется различных организациях общего и дополнительного образования, исследователи выделяют хореографическую, вокальную, музыкальную, изобразительную и другие виды одаренности.

На сегодняшний день во многих странах возрастает интерес к решению проблемы обучения и воспитания одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья. В России включение детей с ОВЗ в образовательную среду массовых школ начала проводится с конца 80-х и начала 90-х гг. прошлого столетия и во многом носила стихийный характер. В целях более эффективного внедрения инициатив общественных движений и организаций в области инклюзивного образования в 1992 г. начал реализовываться проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья так же, как и здоровые дети, обладают рядом талантов и способностей, различными видами одаренности, но для развития детей с ОВЗ требуется специальная помощь и поддержка. Дети, имеющие ограниченные возможностями здоровья в целом могут иметь сниженную работоспособность, низкий уровень самоконтроля трудности вербализации действий. Зачастую, дети с особенностями в развитии лишены широкого круга сверстников и имеют ограниченное количество контактов, они слабее мотивированы к различным видам деятельности и возможности приобретения новых навыков, менее самостоятельны.

По мнению практиков психологов и педагогов, в обучении и развитии одаренных детей с ОВЗ важно обеспечение полноценного развития их способностей, социальную адаптацию. В силу своей неординарности, они испытывают трудности в общении с окружающими. У одаренных детей часто встречаются и другие личностные особенности, затрудняющие процесс социализации, среди которых избирательность интересов, низкая стрессоустойчивость и тревожность. В целом,

познавательная активность ребенка зависит от уровня активности, а у ребенка с особенностями развития собственная активность зачастую снижена.

Необходим целостный подход к построению образовательного процесса для одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья, который основан на интегрировании базового и дополнительного образования детей в рамках образовательного учреждения. Выявление одаренности детей с ограниченными возможностями здоровья должно начинаться уже в дошкольном учреждении на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, физического развития, речи, памяти, логического мышления, творческих способностей.

Педагоги не всегда могут увидеть и оценить способности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья, не достаточно мотивируют их развитие, Иногда отношение педагогов к одаренным детям варьируется от нежелания признавать их одаренность до существенной переоценки способностей. В связи с чем, одаренные дети с ОВЗ нуждаются в квалифицированном постоянном психолого-педагогическом сопровождении взрослого.

Целью психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ОВЗ является формирование положительных личностных качеств ребенка: самоуважение, веры в свои силы и возможности, готовность к преодолению трудностей, формирование волевых качества и оптимизма.

Основными технологиями психолого-педагогического сопровождения являются индивидуальная диагностика познавательных процессов детей; оценка уровня развития ребенка, его адаптационных и ресурсных возможностей, индивидуализация образовательного маршрута ребенка; анализ эффективности проведенных форм психолого-педагогической работы.

Основными методами работы педагога по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей с ОВЗ станут: творческие методы - подвижные и дидактические игры, упражнения, рисование, конструирование, игры-соревнования, выполнение заданий, а также словесные методы - беседы, дискуссии, наглядные (упражнения, выполнение заданий, игровая деятельность).

Основными принципами, необходимыми при сопровождении одаренных детей с ОВЗ могут быть: системность (единство диагностики, коррекции и развития), цикличность в построении занятия, доступность в соответствии с индивидуальными особенностями и возрастом ребенка, вариативность наглядность обучения; непрерывность.

Имея незаурядные способности, одаренные дети проявляют интерес к занятиям в нетрадиционной и интерактивной форме с использованием элементов викторины, сказки, путешествия, видеоматериалов и мультимедиа презентаций, что повышает его включенность в деятельность, тем самым, увеличивая воспитательное и развивающее воздействие занятия.

В условиях школы, в рамках учебной и внеучебной деятельности детям предоставляется возможность участия в различных видах творческих объединений (изобразительного, декоративного, технического и других видов), индивидуально и

в группе. Интеграция в социокультурное пространство обеспечивается во многом благодаря участию одаренного ребенка в том или ином объединении, где организуется творческая, физкультурно-оздоровительная реабилитация, организация календарных праздников, конкурсных мероприятий.

В содержании школьного образования в рамках реализации государственного стандарта обеспечивается повышение роли гражданского, духовно-нравственного, патриотического воспитания, формирование толерантного отношения к другим культурам и народностям.

Решение основных задач развития творческих способностей детей с ОВЗ приводит к возникновению в их деятельности элементов новизны и оригинальности, к усложнению их творческих установок.

При проведении занятий педагог должен соблюдать этические нормы взаимодействия с детьми, проявлять такт и профессионализм, владеть различными формами коррекционной и развивающей работы, уметь создавать развивающую среду, положительный эмоциональный фон в процессе совместной деятельности, выявлять и анализировать причины затруднений, связанных с обучением ребенка, информировать родителей и педагогов о причинах неуспеваемости ребенка с ОВЗ и ее причинах, информировать родителей и педагогов о способах конструктивного взаимодействия с детьми, имеющими трудности в обучении.

Использованная литература:

1. БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Д.Б., БРУШЛИНСКИЙ, А.В. и др. *Рабочая концепция одаренности*. М.: Академия, 2003. 90 с.
2. ГРУШЕЦКАЯ, И.Н. *Организация досуга молодых инвалидов*. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2017. с. 253-266. URL: http://www.knorus.ru/upload/knorus_new/pdf/14824.pdf. ISBN 978-5-406-00989-5

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**ИГОРЬ ЗАЙЦЕВ, кандидат педагогических наук
доцент кафедры дефектологии,
государственное учреждение образования
«Академия последиplomного образования»,
Минск, Беларусь**

Annotation: *Materials contain modern views on the issue of school adaptation of children with impaired psychophysical development. A number of reasons underlying the school maladjustment of this contingent are noted.*

Keywords: *inclusive education, school adaptation, psychophysical developmental disorders, personal qualities, school disadaptation.*

Инклюзивное образование, в первую очередь, дает ориентир на признание специфики индивидуальных потребностей каждого ребенка в обучении. С этой позиции на современном этапе развития педагогической мысли школьная адаптация представляет важную проблему, поскольку именно в этот период наиболее четко означаются специфически личностные характеристики индивида. Уже младший школьный возраст требует коренного изменения ситуации социального функционирования и выступает показателем сформировавшихся к этому возрасту качеств. В условиях психофизических нарушений отставание в развитии познавательной и речевой деятельности ограничивает социальные контакты, препятствуя адаптации ребенка. Трудности адаптации к условиям школьной деятельности активируют проявления отклонений в социальном поведении, невротические реакции, снижение успеваемости и т. д. [9, С. 43].

Школьная адаптация рассматривалась многими учеными. Ее определяли: и как процесс, и как результат приспособления к требованиям образовательного учреждения и, в первую очередь, к новому окружению [3, С. 26]; вхождение ребенка в структуру школьного обучения с целью формирования необходимой для жизни в социуме системы качеств [10, С. 12]; приспособление к новым социальным условиям, отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности [1, С. 7]. Школьная адаптация обусловлена не только уровнем сформированности познавательной деятельности, но и умением включаться в специфическое учебное сотрудничество, выстраивая структуру межличностных отношений [4; 7; 12]. Межличностное взаимодействие, готовность к сотрудничеству, обеспечивая успешность перехода к систематическому школьному обучению, выступает одним из определяющих факторов успешной адаптации к школе.

Для детей с нарушениями психофизического развития характерны отклонения в межличностных отношениях, отрицательно сказывающиеся на их адаптации в социуме [2; 4; 5; 6; 8; 11 и др.]. В структуре школьной адаптации значимо место эмоционального состояния учащихся с психофизическими нарушениями (отношение к школе, семье, состояние тревожности в ситуации социального взаимодействия с товарищами, учителем, при проверке знаний), личностных качеств (самооценки, адекватности поведения), характера межличностного взаимодействия (наличие дружеских контактов, умение сотрудничать в условиях школьного коллектива). Положительная оценка учителем поручений, выполненных ребенком, будет способствовать повышению его статуса в коллективе сверстников.

Опора на положительные личностные качества ребенка выступает своеобразной компенсацией возможных неудач в деятельности. Позитивное представление о себе как о школьнике, даст возможность лучше адаптироваться к изменившимся условиям жизни, встать на позицию школьника, будет способствовать снижению уровня негативного отношения к школе. У детей с психофизическими нарушениями нередко отмечается состояние школьной тревожности, проявляющееся в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании плохого отношения к себе сверстников, отрицательной оценки со стороны

учителя. Похвала и эмоциональная поддержка способны снизить состояние тревожности и повысить познавательные способности ребенка. Переживания же по поводу собственных промахов и отношений со сверстниками в дальнейшем становятся основной причиной дезадаптации.

Дети с нарушениями психофизического развития теряются при ответе на вопрос учителя, с трудом осознают, что от них требуется. Поэтому, учитывая особенности их речевой деятельности и высокий уровень тревожности, не следует торопить ребенка с ответом. Иногда ребенок настолько опасается обнаружить свою несостоятельность, что предпочитает молчать, создавая впечатление, что он не готов к уроку. В любом случае (не готов ли он к уроку или боится насмешек со стороны одноклассников) не следует его упрекать, особенно в присутствии детей. Особую тревожность учащиеся рассматриваемого контингента испытывают при ответах у доски. В связи с этим желательно на начальных этапах обучения опрашивать их с места, помогать наводящими вопросами, а при необходимости проговорить вместе с ребенком трудные для него слова, что ослабит его эмоциональное напряжение. Успешность адаптации ребенка в первый год обучения во многом зависит от создания и развития общего положительного эмоционального фона отношений в новом социальном пространстве. Именно отмеченное поможет первокласснику успешно преодолеть начальные трудности школьной жизни. От благополучия адаптационного периода при поступлении в школу в значительной мере зависит успешность дальнейшей социальной деятельности ребенка.

Одной из причин актуализации явления школьной дезадаптации, под которой следует понимать затруднения, возникающие в процессе школьного обучения, является то, что не все дети посещают дошкольные учреждения, так как их родители считают более целесообразным приглашать домашних репетиторов. Такое положение не решает основной задачи – подготовки ребенка к обучению в школе. Обусловлено это тем, что ребенок, с одной стороны, находится в состоянии социальной депривации (как известно, индивид полноценно развивается в среде сверстников), а с другой – ко времени поступления в школьное учебное заведение не владеет навыками коллективистского общежития. Школьная дезадаптация проявляется в нарушении поведения, неуспеваемости и, в первую очередь, деструктуризации межличностного взаимодействия со сверстниками [4, С. 65–66].

Пусковым механизмом школьной дезадаптации выступает резкая смена привычной среды, наличие стойкой психотравмирующей ситуации, каковой является привыкание к новым социальным условиям. Особое значение имеют кризисные моменты в жизни индивида, вызванные резким изменением личностной ситуации социального развития. Это приводит к реконструкции уже сложившегося поведения. Проявлениями школьной дезадаптации являются и затруднения в учебе, и нарушения принятых в школе норм поведения. Трудности адаптации к школе испытывают дети с нейродинамическими нарушениями, проявляющимися в перевозбудимости, расстройстве внимания, нарушении целенаправленной деятельности. Нейродинамические расстройства также могут выступать в форме

психомоторной заторможенности, обуславливающей значительное снижение двигательной активности, понижение темпа психической деятельности, что и приводит к явлению школьной дезадаптации.

Практическое решение проблем школьной дезадаптации детей с психофизическими нарушениями требует серьезных научно-методических разработок, направленных на раннюю диагностику ее симптомов, на разработку мероприятий по коррекции нарушений личностного развития учащихся.

Использованная литература:

1. БИТЯНОВА, М. Р. *Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка*. М.: Образоват. центр "Пед. поиск", 1997. 112 с. ISBN 5-901030-15-X.
2. ГАРКУША, Ю. Ф., Кувшинова, Г. Н. *Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями*. М.: Изд-во «Сфера», 2008. 367 с. ISBN: 978-5-88923-137-0.
3. ДУБРОВИНА, И. В., Андреева, А. Д., Данилова, Е. Е., Кравцова, Е. М., Москвина, О. А., Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. *Младший школьник. Развитие познавательных способностей*. М.: Просвещение, 2003. 208 с. ISBN: 5-09-011640-7.
4. ЗАЙЦЕВ, И. С. *Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи*. Минск: А. Н. Вараксин, 2008. 248 с. ISBN: 978-985-6822-77-6.
5. ИГНАТЬЕВА, С. А. Оценка особенностей коммуникативно-речевого развития старшекласников с тяжелыми нарушениями речи. В: *Практическая психология и логопедия*. 2004. №2 (9). С. 42-47.
6. КОРНЕВ, А. Н. *Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты*. СПб.: Речь, 2006. 380 с. ISBN 5-9268-0412-4.
7. КОСТЯК, Т. В. *Психологическая адаптация первоклассников: учеб. пособ для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Издательский центр «Академия», 2008. 176 с. ISBN 978-5-7695-4582-5.
8. ЛЕХАНОВА, О. Л. Своеобразие употребления, понимания и интерпретации невербальных средств общения дошкольниками с общим недоразвитием речи. В: *Дефектология*. 2011. № 6. С. 19-24.
9. НОВИКОВА, Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. В: *Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников*. М., 1985. С. 42-56.
10. ОВЧАРОВА, Р. В. *Практическая психология в начальной школе*. М.: ТЦ «Сфера», 1996. 240 с. ISBN: 5-89144-007-5.
11. УСАНОВА, О.Н. Формирование коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. В: *Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи: межвузовский сборник научных трудов*. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. С. 135-145.
12. ЦУКЕРМАН, Г. А., ПОЛИВАНОВА, К. Н. *Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни*. М.: Московский центр качества образования, 2010. 120 с. ISBN: 978-5-9773-0058-2.

НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ ШИПЯЩИХ И ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛЬНОМУ ИХ ПРОИЗНОШЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Entwicklung der phonetischen Seite der Sprache von Kindern und dem Erlernen der richtigen Aussprache von Zischlauten bei den Kindern, die Defekte in der Aussprache dieser Laute haben.

Der Autor beschreibt die Methodik zur Korrektur der Fehler in der Aussprache von Zischlauten bei den Kindern, die sich auf der komplexen Verwendung von Artikulationsgymnastik, Erklärungen und Demonstrationen von Artikulationsorganen, aktiven Spielübungen mit Kindern gründet.

Schlüsselwörter: Störungen und Fehler bei der Aussprache von Lauten, Zischlaute, Artikulationsgymnastik, Nachahmung, Erklärung der Artikulation, Spiele und Übungen.

Изучение вопросов развития фонетической стороны речи детей и формирования звукопроизношения является одной из важных задач воспитания звуковой культуры дошкольников. По данным ряда исследователей (Н. Х. Швачкин [8], Н. И. Жинкин [2]) дети к 4-м годам могут овладеть произношением всех звуков родной речи. Однако материалы обследования речепроизношения (М. М. Алексеева [1], М. Ф. Фомичева [6], А. И. Максаков [4] и др.) показывают, что у детей в пятилетнем возрасте наблюдается несовершенство звукопроизношения (в среднем от 46 до 50%). Так, Н. Х. Швачкин [8] установил, что труднее всего даются детям шипящие [ш], [ж], сонорные [р], [л] и свистящие [с], [з] звуки.

Изучение научной литературы позволило выявить наиболее часто встречающиеся нарушения шипящих звуков у детей дошкольного возраста в условиях обычного детского сада:

- звук [ш] заменяется на [с]. Причиной может послужить нарушение фонематического слуха. Если физический слух у ребенка в норме, то речь идет о способности ребенка различать звуки, т. е. о слуховом восприятии фонем родного языка;
- губно-зубной парасигматизм: кончик языка при таком произношении держится внизу; звук произносится за счет нижней губы, которая поднята к верхним резцам, образуя небольшую щель; это похоже на звук [ф] (ФУБКА – шубка);
- межзубный сигматизм при нормальном прикусе. Это связано со слабостью мышц кончика языка; звучание схоже со звучанием смягченного звука [ш], [ж] и [с], [з], [ц] произносятся одинаково: кончик языка просовывается между зубами;
- шипящий парасигматизм: кончик языка опущен, опирается в нижние дёсны или оттянут назад; артикулирование происходит за счёт задней части спинки языка; звучание схоже со звучанием смягченного звука [ш], но далеко не всегда; иногда звук [ш] звучит достаточно чётко, а затруднения начинаются, когда логопед начинает работать над постановкой звука [р], где подъем кончика языка

обязателен; звук не ставится и не получается. Как правило, к такому произношению шипящих присоединяется горловое произношение звука [р];

- *боковой сигматизм* встречается не очень часто, но достаточно регулярно: слышится неприятный хлюпающий звук. Такой дефект встречается: а) при слабости мышц одной половины языка; б) при боковом открытом прикусе; в) иногда, когда опущены боковые края языка или один из его краев, а воздушная струя идёт вбок или выходит по обоим краям языка.

Для того, чтобы грамотно и дидактически целесообразно строить коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими нарушения произношения шипящих звуков, педагог должен знать характерные особенности этих звуков. Ниже представлена таблица № 1, в которой дана характеристика шипящих звуков.

Общая характеристика шипящих звуков

Таблица № 1

Шипящие звуки			
[Ш]	[Ж]	[Ч]	[Щ]
Ротовой, глухой, щелевой (по способу образования), переднеязычный (по месту образования), твердый; [Ш] – базовый звук для группы шипящих звуков. <i>Вибрация гортани отсутствует.</i> Звук произносится без участия голоса.	<i>Звонкий</i> (при произнесении голосовые связки сомкнуты и вибрируют). <i>Если положить ладонь на область гортани, ощущается вибрация при произнесении звука [ж].</i> Звук произносится с участием голоса.	Ротовой, сложный, глухой, смычно-щелевой, переднеязычный, <i>мягкий.</i> <i>Для постановки звука [ч] используется звуко сочетание [тш].</i> Звук произносится без участия голоса.	Ротовой, глухой, щелевой, сложный, переднеязычный, <i>мягкий.</i> <i>Для постановки звука [щ] – потянуть звук [ч] или [ш], а язычок передвинуть ближе к зубам.</i> Звук произносится без участия голоса.

Анализ литературы по вопросам развития детской речи показал, что довольно полно исследованы закономерности формирования звуковой стороны речи, изучены вопросы исправления дефектов произношения в логопедическом плане. В то же время в дошкольных учреждениях наблюдается наличие у большинства детей дефектов произношения звуков, особенно шипящих звуков. Так, по данным исследования М. М. Алексеевой [1] у детей 5-го года жизни неправильное произношение шипящих звуков к общему числу обследования детей составляет 60,4%, а у 6-летних – 54,9% (всего было обследовано 132 ребенка с нормальным развитием речевого аппарата (НРРА)). Такое противоречие между доказанными наукой возможностями детей в овладении всеми звуками родного языка и существующим положением дел в практике свидетельствует о несовершенстве методики руководства формированием звуковой культуры речи в условиях современного дошкольного учреждения. Это обстоятельство обусловило выбор темы нашей научной работы: «Обучение старших дошкольников с НРРА правильному произношению шипящих звуков».

Мы предположили, что в обучении звукопроизношению шипящих звуков ведущая роль принадлежит комплексному использованию артикуляционной гимнастики, показу-образцу произношения, которое сопровождается объяснениями положения органов артикуляции, и активными специальными игровыми упражнениями.

База исследования: старшая группа ДОО № 3 мун. Бэлць.

На *констатирующем этапе эксперимента* (сентябрь 2018 г.) были изучены речевые карты испытуемых с нормальным развитием речевого аппарата (24 ребенка) и проведено индивидуальное обследование звукопроизношения по методике А. И. Максакова.

Цель обследования: определить качество произношения шипящих звуков у детей, наличие или отсутствие дефектов их произношения, умение дифференцировать пары звуков [ш]–[ж] и [ч]–[щ]. Диагностическое обследование показало, что нарушения произношения шипящих звуков были обнаружены у 41,78% детей.

На основе результатов обследования звукопроизношения детей был проведен *формирующий этап эксперимента* (октябрь 2018 – май 2019 гг.).

При разработке методики обучения детей правильному произношению трудных в артикуляционном отношении шипящих звуков мы исходили из данных исследований по вопросам детской речи (Ф. Ф. Рау и В. И. Рождественская [5], М. Е. Хватцев [7]), в которых подчеркивается роль различных анализаторов в становлении звуков речи: слухового, зрительного, тактильного и кинестетического. Мы убеждены, что только комплексное развитие всех анализаторов дает широкую сенсорную основу для формирования произносительных навыков и коррекции наиболее часто встречающихся дефектов речи у детей дошкольного возраста.

На первоначальном этапе обучения особое внимание было уделено отработке базового артикуляционного комплекса, в который входит система упражнений, выполняемых 3-5 раз в день по 5-10 секунд:

- для распластывания языка (типа «Лопатка», «Накажем язычок»);
- для формирования ковшеобразной формы языка («Чашечка», «Вкусно», «Индюк»);
- для формирования направленной воздушной струи (типа «Фокус»);
- упражнения для губ («Обида», «Рупор»).

Для закрепления и различения шипящих звуков мы использовали игровые упражнения. Например, звук [ш] закреплялся с помощью упражнения «Сердитая змея» (Ползла по траве змея. Увидела она ежа, испугалась и зашипела: «ш-ш-ш». – Как шипела Змея? Дети: «ш-ш-ш»). Звук [ж] отрабатывался при использовании упражнения «Муха» (Катя играла с куклой. Вдруг в комнату залетела большая муха и жужжала: «ж-ж-ж». – Как жужжала муха? Дети: «ж-ж-ж»). С целью различения звуков [ж] и [ш] мы предлагали детям поочередно воспроизводить то шипение змеи, то жужжание мухи. Данные игровые упражнения подготовили детей к восприятию и воспроизведению звуков в словах на основе подражания.

В основе обучения звукопроизношению лежит *подражание образцу*, «вызывание» звука на основе подражания четкому произношению звука воспитателем. Слуховое внимание детей фиксируется на звуковой стороне слова благодаря выделению голосом нужного звука в слове и более длительному и напряженному произнесению его. В этот момент привлекалось внимание детей к произношению звуков и их артикуляции. Например, задания с шипящими звуками [ш]–[ж]:

- а) повтори слова: **жар** – **шар** – **пожар**; **жаль** – **шаль**; **жевать** – **шептать**; **медвежата** – **лягушата**; **ножик** – **ершик**;
- б) найди и произнеси в словах первый слог: **жаба** – **шалунья**; **ёж** – **ёрш**;
- в) найди и произнеси в словах второй слог: **ушанка** – **лежанка**; **лужа** – **кувшинка**; **ерши** – **стрижи**.

В коррекционно-развивающей работе мы использовали проверенные практикой эмоциональные приемы обучения, которые вызывали у детей интерес и приятные переживания. Например, была проведена дидактическая игра «Отгадай, что взял Петрушка?», целью которой являлось закрепление правильного произношения шипящего звука [щ] и развитие умения выделять его голосом в слове.

Наглядный материал: игрушки и предметы, в названии которых есть звук [щ] (щетка, ящик, клещи, щенок, щипцы, овощи, щука, овощерезка).

В ходе игры появлялся сказочный герой Петрушка, здоровался с детьми и говорил: «Мне нужны вещи, которые лежат на столе, но я не хочу, чтобы вы видели, что я возьму. Поэтому закройте глаза. Я возьму предмет, а вы откроете глаза, увидите, какого предмета нет и назовете его». Петрушка убирал первый предмет – клещи. Дети определяли, что Петрушка унес клещи. Это слово они произносили чисто и четко, протяжно выделяя голосом звук [щ], который звучит глухо, но мягко. Мы обращали внимание детей на речевое дыхание и правильную артикуляцию звука. На вопрос «Зачем Петрушке клещи?» дети отвечали, что клещами можно вытащить гвоздь. Постепенно убирались все предметы, которые дети называли, выделяя голосом звук [щ]. В этой игре у них развивалось умение слышать фонему [щ], произносить слова с этим сложным звуком, четко выделять этот звук голосом.

На последующих этапах мы вводили в обучение детей элементы объяснения артикуляции шипящих звуков и выясняли влияние этого приема на качество звукопроизношения.

Мы использовали постановку звука [ш] от опорных звуков [с] и [т]. Звуки [ш] и [т] одинаковые по месту образования – переднеязычные. Звуки [ш] и [с] одинаковые по способу образования. Так, Р. Е. Левина [3] предлагает следующий способ постановки звука [ш]. Ребенку дается инструкция: «Округли губы и вытяни вперед. Боковые края языка прижми к верхним коренным зубам. Это переход от звука [т] к звуку [ш]: тшш». В дальнейшем шум удлиняется и освобождается от предшествующего [т].

Дидактические игры и разнообразные упражнения развивали моторику речедвигательного аппарата, речевое дыхание и слуховое внимание. Например, в

игре «Какой звук есть во всех словах?» была поставлена цель учить детей различать на слух и в произношении шипящие звуки, развивать внимание к звуковой стороне слова. Детям предлагалось послушать текст «Встреча зайца с ежом», при чтении которого чётко выделялись шипящие звуки: «На лесной опушке жили заяц и зайчиха с маленькими зайчатами. Рано утром пошёл заяц на базар. Идет, песни поет, а навстречу ёжик бежит с большим мешком за спиной. «Здравствуй, колючий!» – говорит заяц ему. «Здравствуй, ушастик!» – отвечает ёж. «Что у тебя в мешке?» – спрашивает заяц. «Игрушки для моих ежат», – отвечает ёж. «Что за игрушки?» – спрашивает заяц. «Да разные: есть такие игрушки, в названии которых есть звук [ж], есть и такие, в названии которых есть звук [ш]», – отвечал ёжик».

– Ребята, звук [ж] звонкий или глухой? Дети: «Звонкий!».

– А звук [ш] – звонкий или глухой? Дети: «Звук [ш] – глухой!». «Как вы думаете, какие игрушки нёс ёж в мешке, в названии которых есть звонкий звук [ж]?». Дети перечисляли игрушки: жираф, жаба, жук, медвежонок, ёжик, журавль, жеребёнок, лыжи, жар-птица. «Назовите игрушки из мешка ёжика, в названии которых встречается глухой звук [ш]». Дети называли следующие игрушки: кошка, шар, петушок, лошадка, матрёшка, шишка, карандаш, шубка, лягушка.

Для успешного усвоения чёткого произношения шипящих звуков, для тренировки и совершенствования произносительных навыков мы широко использовали малые жанры фольклора (чистоговорки, потешки, скороговорки и т. п.). Мы убеждены, что детский фольклор является ценным дидактическим материалом и оказывает существенную помощь в коррекционно-развивающей работе в условиях ДОО.

Детям предлагали повторять чистоговорки, целью которых является отработка правильного и четкого произношения шипящих звуков: «Волки рыщут, пищу ищут»; «Шапка да шубка – вот и весь Мишутка»; «Лежит ёжик у ёлки, у ежа иголки»; «Ёрш ершится, петух петушится», «На верхушке каланчи день и ночь кричат грачи».

Наиболее распространенными видами чистоговорок являются такие, в которых несколько раз выделяется повторяемый звук в слогах, а затем – во фразах. Чистоговорки-шутки привлекают внимание детей ритмичностью, простотой и занимательностью. Например:

<i>Жа-жа-жа – мы увидели ежа,</i>	<i>или Ща-ща-ща, мы несем домой леща.</i>
<i>Жу-жу-жу – мы грибок дадим ежу,</i>	<i>Ащ-ащ-ащ, мы наденем плащ.</i>
<i>Жи-жи-жи – где грибы берут ежи?</i>	

Дети произносили чистоговорки ясно, точно, ритмично, выразительно и эмоционально.

В нашей работе широко использовался показ и объяснение артикуляции шипящих звуков. Объяснение артикуляции звука [ж] было таким: рот полуоткрыт, губы слегка округлены и вытянуты вперед трубочкой, между зубами небольшая щель; боковые края языка касаются верхних коренных зубов; между корнем и

кончиком языка образуется небольшая впадина в форме чашечки, из неё выходит сильная теплая воздушная струя.

Затем мы предлагали послушать потешку, внимательно наблюдая за артикуляцией звуков:

Дедушка Ежок, не ходи на бережок:

Там растаял снежок, заликает лужок;

Ты промочишь ножки, красные сапожки.

Дети повторяли текст, выделяли голосом звуки [ж]-[ш] и эмоционально передавали содержание потешки – состояние тревоги за здоровье героя дедушки Ежа.

Более сложным видом работы, по нашему мнению, являлось разучивание скороговорок – труднопроизносимых фраз с часто встречающимися одинаковыми звуками. Мы подбирали скороговорки, направленные на развитие умений четко произносить шипящие звуки, дифференцировать пары шипящих [ж]-[ш] или [ч]-[щ], правильно интонировать и придавать голосу эмоциональную окраску. Например: «Не **ж**ивут **у**жи, где **ж**ивут **е**жи»; «**Ш**убка у овечки теплее любой **п**ечки»; «Дали **м**ышкам каранда**ш**, говорят они: «Не **н**аш»; «**Щ**еткой **ч**и**щ**у я **щ**енка, **щ**екочу ему бока»; «**Щ**уку я **т**а**щ**у, **т**а**щ**у, **щ**уку я не **у**п**у**щу»; «**Ш**есть **м**ы**ш**ат в камы**ш**ах **ш**у**р**шат».

Скороговорки помогали развивать произносительные навыки шипящих звуков, тренировать дикцию, выразительно произносить текст, применяя основные компоненты интонации.

Следует отметить, что процесс овладения шипящими звуками индивидуален: у одних детей этот процесс шел более быстрыми темпами, а у других – замедленно. Становление звуков [ж] и [ш] происходит почти параллельно: вслед за звуком [ш] ребенок начинает правильно произносить звук [ж]. Педагогический опыт показал, что наиболее эффективным приемом обучения является *показ артикуляции звука*, сопровождаемый объяснением положения органов артикуляции с последующими упражнениями в произнесении звука изолированно и в сочетании с другими звуками.

В процессе обучения правильному произношению шипящих звуков мы наблюдали готовность детей к восприятию и пониманию объяснения артикуляции шипящих звуков, а затем правильное ответное действие.

Объяснение артикуляции шипящих звуков помогало понять движение тех речевых органов, которые не могли быть восприняты зрительно; это влияло на осознание механизма произнесения звука, раскрывало детям способ действия речедвигательного аппарата. Мы убедились, что воспроизведение образца воспитателя постепенно становилось более сознательным и произвольным. Целенаправленные наблюдения позволили установить, что дети фиксируют внимание на звуке и выделении его голосом, активно включаются в многократное повторение звуков и игровые упражнения. Это оказывает положительное влияние на качество произношения шипящих звуков детьми.

На контрольном этапе (июнь 2019) была диагностирована положительная динамика в развитии правильного произношения шипящих звуков у подавляющего числа детей: если в начале учебного года (сентябрь, 2018) нарушения произношения шипящих были обнаружены у 41,78% детей, то на завершающем этапе обучения недостатки артикуляции наиболее трудных звуков [ж] и [ш] наблюдались только у 8,33% детей.

Таким образом, коррекционно-развивающая работа на базе ДООУ № 3 позволила сделать **выводы** о возможности высокого уровня развития фонематического восприятия у детей, что оказывает влияние на различение в речи фонем, выделении и правильном произношении шипящих звуков в словах и фразах.

Результаты обучения детей правильному произношению шипящих звуков убедили в целесообразности реализовывать в старшем дошкольном возрасте следующие виды работы:

- применять комплекс артикуляционной гимнастики;
- использовать показ артикуляции звука и объяснять уклад артикуляционного аппарата;
- многократно повторять шипящие звуки как в игровых действиях, так и в процессе выполнения практических упражнений (на материале детского фольклора).

Использованная литература:

1. АЛЕКСЕЕВА, М. М. Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте. В: *Развитие речи и речевого общения дошкольников*. Москва : Изд-во РАО, 1995, pp. 70-94
2. ЖИНКИН, Н. И. *Механизмы речи*. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 370 р.
3. ЛЕВИНА, Р. В. *Нарушения речи и письма у детей*: Избранные труды. Москва: АРКТИ, 2005. 221 р. ISBN 5-89415-462-6.
4. МАКСАКОВ, А. И. *Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников*. Москва: Мозайка-Синтез, 2005. 54 р. ISBN 5-86775-314-X.
5. РАУ, Е. Ф., РОЖДЕСТВЕНСКАЯ, В. И. *Смешение звуков речи у детей*. Москва: Просвещение, 1972. 208 р.
6. ФОМИЧЕВА, М. Ф. *Воспитание у детей правильного произношения*. Москва: Просвещение, 1989. 238 р. ISBN 5-09-000901-5.
7. ХВАТЦЕВ, М. Е. *Предупреждение и устранение недостатков речи* : пособие для логопедов, студентов пед. вузов и родителей. Санкт-Петербург : Дельта+ : КАРО, 2004. 266 р. ISBN 5-89815-402-7.
8. ШВАЧКИН, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. В: *Известия Академии педагогических наук РСФСР. Отделение психологии*. Москва, 1948, вып. 13, pp. 101-129.

РАБОТА ПО УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОШЕНИЯ СВИСТЯЩИХ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

ТАТЬЯНА КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова

Zusammenfassung: Dieser Artikel befasst sich mit der Beseitigung von Störungen der Aussprache bei Kindern. Von der Autorin wurde die Methodik der Korrektorentwicklungsarbeit zur Beseitigung von Störungen der Aussprache von Sibilanten abgefasst, die auf einem System von Trainingsübungen basiert.

Schlüsselwörter: Störungen der Aussprache, Sibilanten, Sigmatismus, schwierige Laute, Entwicklungsarbeit, Trainingsübungen

В настоящее время отмечается рост количества детей дошкольного возраста, имеющих проблемы в плане речевого развития. Причины этого явления множественны: анемия и неврозы у родителей, некачественное питание беременных, перенасыщенность воздействия на неустойчивую психику ребенка СМИ, занятость и беспечность родителей по отношению к детям, падение уровня жизни в целом по стране, отсутствие узких специалистов (логопедов) в ДОУ и т. д.

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Нарушение речи отрицательно влияет на познавательную деятельность ребенка, его поведение, формирование личности. Наиболее распространенными и часто встречающимися речевыми нарушениями у детей дошкольного возраста являются фонетико-фонематические нарушения.

В научной литературе проблемам устранения недостатков звукопроизношения посвящены исследования А. С. Балакиревой [1], О. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой и Т. Б. Филичевой [2], Р. Е. Левиной [3], Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [5, 6] и др. Ученые отмечают, что для каждого речевого нарушения характерен свой комплекс симптомов: некоторые из них оказываются первичными для каждого нарушения, стержневыми, другие – дополнительными и вытекающими из основного дефекта, т. е. вторичными.

Нарушаться может произношение всех без исключения речевых звуков, как гласных, так и согласных. Однако чаще всего ребенок не овладевает правильным произношением тех звуков, которые более сложны по артикуляции. Эти звуки требуют специфичных дифференцированных движений речевых органов. К таким звукам относятся свистящие, которые проявляются в речи детей позднее всех прочих. А. С. Балакирева [1] уточняет, что артикуляцией принято считать работу органов речи по воспроизведению звуков. Правильная артикуляционная характеристика свистящих звуков заключается в следующем: конец широкого языка надо завести изнутри за нижние зубы, зубы почти сомкнуты и видны, губы – как бы в улыбке; по центру языка (вдоль) – желобок, по которому идёт воздушная струя.

В логопедии недостаток произношения свистящих звуков называют термином «сигматизм». Явление замены свистящих звуков шипящими или другими звуками русского языка обозначается понятием «парасигматизм».

Так, Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина [6] выделяют следующие виды сигматизма:

1. *Межзубный сигматизм* – при произношении свистящих или шипящих звуков кончик языка просовывается между нижними и верхними резцами, отчего получается шепелявый звук.
2. *Губно-зубной сигматизм* – свистящие или шипящие звуки произносятся подобно звукам [ф] и [в], т. е. при таком положении частей артикуляционного аппарата, когда нижняя губа поднята к верхним резцам, образуя сужение, через которое проходит выдыхаемая струя воздуха, а язык находится в положении звука [с].
3. *Призубный сигматизм* – при произношении свистящих звуков кончик языка упирается в края верхних и нижних резцов, образуя затвор и мешая прохождению воздуха через зубную щель, вследствие чего отсутствует характерный для этих звуков свист: вместо звуков [с] и [з] слышатся звуки [т] и [д]. Этот недостаток можно назвать парасигматизмом, так как в данном случае один согласный звук заменяется другим.
4. *Шипящий сигматизм* – звуки произносятся при следующем положении языка: кончик его оттянут от нижних резцов в глубь ротовой полости, спинка резко выгнута по направлению к твердому нёбу, вследствие чего вместо свиста слышится смягченное [ш] или [ж].
5. *Боковой сигматизм* – свистящие или шипящие звуки (иногда и те, и другие) могут произноситься двумя способами:
6. а) кончик языка упирается в альвеолы, а весь язык ложится ребром; один из его краев поднимается к внутренней стороне коренных зубов, пропуская выдыхаемый воздух по боковым краям языка, вследствие чего образуется «хлюпающий» звук;
7. б) кончик языка упирается в верхние альвеолы, пропуская воздух по бокам, как при звуке [л]. Боковой сигматизм может быть односторонним и двусторонним.
8. *Носовой сигматизм* – свистящие или шипящие звуки произносятся при следующем положении языка: корень его поднимается и примыкает к мягкому нёбу, которое опускается и образует проход для выдыхаемого воздуха через нос, отчего слышится звук, похожий на [х], но с гнусавым оттенком.

В методических работах выделены основные этапы деятельности по исправлению недостатков произношения трудных звуков у детей дошкольного возраста:

- подготовительные упражнения, которые направлены на развитие у детей правильного восприятия звука на слух, укрепление и улучшение движений мышц артикуляционного аппарата, выработку сильной воздушной струи;
- постановка (вызов) звука: отработка правильного произношения трудного звука перед зеркалом; совершенствование правильного произношения изолированного звука по подражанию;

- закрепление звука и введение его в речь. При закреплении звука необходимо соблюдать определенную последовательность. Сначала звук закрепляется в слогах, затем в словах и лишь потом во фразах.

Наша коррекционно-развивающая работа в ДООУ № 21 мун. Бэлць (2018-2019 гг.) была направлена на устранение нарушений произношения свистящих звуков у детей 6-го года жизни. Мы считаем, что формирование правильного звукопроизношения должно происходить в специально организованной деятельности, систематически и целенаправленно осуществляемой в дошкольном образовательном учреждении.

На диагностическом этапе работы (сентябрь 2018 г.) были изучены речевые карты испытуемых (24 ребенка старшей группы) и проведено обследование их звукопроизношения. Анализ речевых карт позволил сделать следующий вывод: у всех детей правильное строение артикуляционного аппарата, а функционирование органов артикуляции соответствует норме.

Обследование звукопроизношения детей по методике А. И. Максакова [4] позволило объединить детей в несколько групп:

I группа: дети, которые правильно произносят все звуки русского языка (50% детей);

II группа: дети, у которых наблюдаются нарушения в произношении свистящих звуков (25% детей);

III группа: дети, у которых отмечено нарушение в произношении шипящих звуков (16,67% детей);

IV группа: дети с неправильным произношением звука [р] (8,33% детей).

В эксперименте участвовали дети из II группы, с которыми мы проводили индивидуально-групповые занятия.

На **первом этапе** работы мы использовали **подготовительные упражнения**: каждому ребенку предлагали произнести свистящие звуки [с] - [с'] - [з] - [з'] - [ц] по подражанию. Далее они выполняли разнообразные задания: имитируй полет комара: [з-з-з-з...], накачай шину насосом: [с-с-с-с...], успокой куклу: [ц-ц-ц-ц...] и др.

У двух детей (Олег З., Вика А.) свистящие звуки не удавались. Мы показывали, какое положение принимают губы (растянуты в улыбке), язык (сделать язык широким с желобком посередине), а затем протяжно произносили звук [с] или [з]. Мы предлагали ребенку улыбнуться так, чтобы были видны все зубы (растягивание губ), и удерживать губы в таком положении некоторое время; при растянутых губах высунуть распластанный язык наружу и подуть на кончик языка.

Постановка звука [ц] производилась после усвоения и правильного произношения звука [с]. Дети сначала медленно, а потом быстро, на одном выдохе, произносили слитно звуки [т] и [с] до тех пор, пока не научались чисто произносить звук [ц].

На **втором этапе** мы отрабатывали постановку свистящих звуков и добивались правильного изолированного произношения звуков [с] - [с'] - [з] - [з'] -

[ц]. Дети перед зеркалом отрабатывали звуки, внимательно рассматривая, какое положение принимают губы, зубы, язык, как идет воздушная струя.

На **третьем этапе** мы закрепляли произношение свистящих звуков в слогах, затем в словах и лишь потом во фразах. Для закрепления звука в словах были использованы картинки, в названиях которых были отрабатываемые звуки. Звук закреплялся в таких словах, где он находился в начале, затем в конце, потом в середине слова.

Приведем примеры комплекса упражнений на различение звуков [с] и [ц]:

- повтори слоги: са-ца, со-цо, су-цу, сы-цы, ас-ац, ос-оц, ус-уц, ыс-ыц, ес-ец, аса-аца, оса-оца;
- подбери картинки с изображением таких объектов, в названии которых есть звуки [с] и [ц]: сова – цапля; цветок – стакан; колесо – ножницы; лес – огурец; сосна – шприц;
- повтори шутки-чистоговорки:
са-са-са – вот так чудеса;
су-су-су – заплети косу;
со-со-со – сменили колесо;
ец-ец-ец – сидит в гнезде птенец;
иц-иц-иц – много в городе больниц;
цу-цу-цу – мы едем по кольцу.

Особое внимание мы уделяли упражнениям с использованием малых жанров фольклора, которые были направлены на автоматизацию свистящих звуков.

Ниже представлены упражнения со звуками [з] - [з'] - [ц].

Таблица № 1

Тема	Цель	Упражнения
Автоматизация звуков [з] - [з'] в поговорках, пословицах и загадках.	Закрепить произношение звуков [з] - [з'].	Заяц с зеброй на возу прут берёзовый грызут. Задрожали зайки, увидев волка на лужайке. Соня Зине принесла бузины в корзине. У Зины много забот – заболел у зайки живот. Сеня – незнайка, а Зина – зазнайка. Ползун ползёт, иглы везёт (Ёж).
Автоматизация звука [ц] в поговорках, пословицах, загадках	Закрепить правильное произношение звука [ц].	Цыплёнок цапли цепко цеплялся за цепь. Из соседнего колодца целый день водица льётся. Скворцы и синицы – веселые птицы Девушка в темнице, а коса на улице (морковь). Не зверь, не птицы, а нос как спица (комар) Молодец птенец, не боится овец.

В процессе работы над формированием правильного произношения свистящих звуков мы использовали разные жанры детской литературы (поэзию, рассказы, сказки), в текстах которых преобладали слова с трудными для детей звуками.

Творчество детских писателей и поэтов предоставляет педагогу дошкольного образования широкие возможности привлечения качественного языкового материала для решения задач воспитания звуковой культуры речи. Дети осваивали

правила произношения свистящих в процессе изучения художественной литературы. Так, группе детей мы читали рассказ Н. Надеждиной «Обезьянка Руза»: «Папа привез Зое из Африки обезьянку. Зоя назвала обезьянку Рузой. Руза умела забавно прыгать, передразнивать Зоиных знакомых. Зоя научила Рузу открывать на звонок дверь. Зимой Руза заболела. Зоя возила Рузу к доктору, а затем лечила зелеными листьями, кормила заморскими фруктами. Благодаря Зоиным заботам Руза выздоровела».

Работа с текстом проводилась в следующей последовательности:

а) мы задавали вопросы детям и обращали внимание на четкость произношения звука [з] - [з']: Кого папа привез из Африки? Как назвала Зоя обезьянку? Что умела делать Руза? К кому возила Зоя обезьянку? Что помогло Рузе выздороветь?

б) вместе с детьми мы уточняли способ образования звука [з] - [з'], который произносится как звук [с], но с участием голоса. Затем детям предлагалось назвать главную героиню рассказа (обезьянка Руза) и перечислить действия, которые она совершала (передразнивала, прыгала и т. д.).

В процессе коррекционно-развивающей работы у детей сформировалось представление о правильном произношении свистящих звуков. Они учились различать на слух свистящие звуки и называть слова, начинающиеся на свистящий; постепенно совершенствовалось произношение слов и словосочетаний, включающих свистящие звуки.

Для оценки эффективности работы было проведено повторное обследование звукопроизношения по методике А. И. Максакова [4], использованной нами на этапе констатации. Количественный и качественный анализ результатов обследования позволил выделить три группы детей с высоким, средним и низким уровнями развития произношения свистящих звуков:

I группа – 3 ребенка (50%) достигли высокого уровня развития произношения свистящих звуков;

II группа – 2 ребенка (33,33%) достигли среднего уровня развития произношения свистящих звуков; у них наблюдались некоторые трудности в произношении звука [ц];

III группа – один ребенок (16,67%) остался на прежнем уровне произношения свистящих звуков.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к **выводу**, что:

- в научной литературе разработана методика исправления недостатков произношения свистящих звуков;
- апробирована система упражнений, которая оказала позитивное влияние на совершенствование произношения свистящих звуков у детей дошкольного возраста;
- использование малых фольклорных жанров и детской литературы в процессе формирования свистящих звуков у детей оказало влияние на качество звукопроизношения; у детей высокого и среднего уровня отмечалось отчетливое

различение речевых звуков, умение дифференцировать свистящие звуки не только на слух но в артикуляционном плане.

Использованная литература:

1. БАЛАКИРЕВА, А. С. *Логопедия. Ринолалия*. Москва: В. Секачев, 2012. 202 р. ISBN 978-5-88923-346-6.
2. ЖУКОВА, Н. С., МАСТЮКОВА, Е. М., ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Логопедия : Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников*. Екатеринбург : Литур, 2003. 317 р. ISBN 5896481411.
3. ЛЕВИНА, Р. Е. *Нарушение речи и письма у детей : избранные труды*. Москва : АРКТИ, 2005. 221 р. ISBN 5-89415-462-6.
4. МАКСАКОВ, А. И. *Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений для занятий с детьми от рождения до 7 лет*. Москва: Мозаика-Синтез, 2007. 54 р. ISBN 978-5-86775-314-6.
5. ФИЛИЧЕВА, Т. Б., ЧИРКИНА, Г. В. *Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи*. Москва, 1991. 44 р.
6. ФИЛИЧЕВА, Т. Б., ЧИРКИНА, Г. В. *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*. Москва : АЙРИС ПРЕСС, 2008. 209 р. ISBN 978-5-8112-3390-8.

**ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ
РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**ЛЮБОВЬ ЛУЧАНУ, магистрант
ВИОЛЕТТА БОЙКУ, студентка заочного отделения
Факультет педагогики, психологии и искусств,
Бэлцкий Государственный Университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Annotation: *The article shows the influence of physical exercises on the formation of speech skills in children with general speech underdevelopment. The authors have developed the content and methodology of correctional and developmental work with over – fives who have difficulties in speech development. The basis of corrective and developing influences on the speech development in children is the active use of physical exercises, the improvement of fine motor skills in combination with the recitation of a poetic text. The scientific work has confirmed the position that the proposed system of physical – health – improving measures aimed at improving the level and quality of physical activity, has a positive influence on the speech development of children.*

Key words: *speech development, children with general speech underdevelopment, physical exercises, correctional and developmental work, fine motor skills, poetic text.*

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: речь выступает важным условием психического развития индивида. В современном обществе наблюдается новое явление – «децеларация», сущность которой заключается в замедленном темпе физического и интеллектуального развития детей. Это оказывает влияние на речевое развитие и увеличение количества детей, имеющих отклонения в формировании речевых умений и навыков.

Поэтому проблемы речевых нарушений, особенно общего недоразвития речи у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, приобретают особую значимость. Для ребенка с ОНР характерно следующее: он начинает говорить в 3-4 года; ребенок хорошо понимает речь других, но не в состоянии выразить собственные мысли; у него проявляются сложности в эмоциональном реагировании, наблюдаются нарушения в моторной и мотивационной сферах; речевые затруднения связаны с фонетико-фонематическими нарушениями, трудностями в программировании содержания развернутых высказываний и их языкового оформления (нарушения связности и последовательности устной речи, смысловые пропуски, низкий уровень употребления фразовой речи).

Ученые (Ж. М. Глозман [2], Н. С. Жукова [3], С. О. Филиппова [7] и др.) отмечают, что у детей с ОНР наблюдается отставание психомоторного развития по различным параметрам: низкий уровень ловкости и быстроты, отсутствие автоматизации движений, но различий по таким качествам как сила, гибкость и выносливость не обнаружено.

Научные исследования установили, что для полноценного психомоторного развития необходим определенный двигательный режим: чем выше двигательная активность, развитие «ручной умелости», тем лучше развивается речь ребенка. Это положение подтвердили физиологи, которые обнаружили интересную закономерность: анатомическое расположение двигательного анализатора в непосредственной близости с речевой моторной зоной прямо сказывается на развитии качества устной речи ребенка.

В работах педагогов (А. И. Максаков [4], Л. М. Семенова [5] и др.) доказано, что реальная картина речевого развития детей с ОНР и ее связь с двигательной активностью детей представляет научный интерес. Приходится констатировать, что на практике наблюдается недостаточная разработанность методического аспекта коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР и низким уровнем двигательной активности. Вследствие этого в ДООУ Республики Молдова наблюдается тенденция ухудшения показателей фактического речевого и физического развития у детей дошкольного возраста. Мы считаем, что причины этого явления множественны: неврозы у родителей, злоупотребление фармацевтическими препаратами, грубые отступления от санитарных норм в детских учреждениях и т. д. Эти обстоятельства обусловили выбор темы научной статьи. Цель коррекционно-развивающей работы: определить влияние физических упражнений и активных действий мелкой моторики на общее речевое развитие детей с признаками ОНР.

База коррекционно-развивающего исследования: ДООУ № 21 мун. Бэлць.

В основу коррекционно-развивающего эксперимента была положена следующая гипотеза: повышение уровня двигательной активности детей и совершенствование мелкой моторики окажет положительное влияние на качество развития устной речи детей с ОНР.

В поисковом эксперименте (1-15.09.2018) приняли участие 25 детей старшей группы. Диагностирование речевого развития детей проводилось по методике О. С.

Ушаковой [6], которое установило следующее: высокий уровень речевого развития наблюдался у 20% детей, средний – у 40% и низкий – у 40% детей. Дети низкого уровня речевого развития были отнесены к группе детей с ОНР. Анализ полученных данных на этапе констатации позволил охарактеризовать речевое развитие детей низкого уровня: у них отмечалась нормальная подвижность речедвигательного аппарата, но проявлялись дефекты в произношении шипящих, свистящих и сонорных звуков; наблюдалось несовершенство регулирования темпа речи и речевого дыхания; выявлена высокая частота грамматических ошибок: в окончаниях существительных в родительном («у сестре», «дверев»), винительном («Подарили слоненочек») и предложном («в лесе», «в носе») падежах; в изменениях рода существительных («купи мороженую», «сладкая апельсина»). Дети допускали ошибки при образовании глагольных форм повелительного наклонения («искай», «ехай»); при образовании глагольных форм с изменяющейся основой («искаю», «плакаю»). Для многих детей наиболее трудным был путь, связанный с усвоением сравнительной степени прилагательных («ярчее», «красивше»); связная речь детей часто была лишена логической последовательности; они редко использовали образные средства языка; дети испытывали значительные затруднения в овладении монологической речью: пересказом, составлением рассказов по серии сюжетных картин и рассказов на заданную тему. Испытуемые с низким уровнем речевого развития приняли участие в коррекционно-развивающем эксперименте (экспериментальная группа – ЭГ). У них прослеживалась прямая связь между низкими показателями речевого развития и несформированностью опорно-двигательного аппарата, особенно несовершенством мелкой моторики рук.

На *формирующем этапе эксперимента* (15.09.2018 – 01.06.2019) нами были выделены пути совершенствования коррекционно-развивающих воздействий на речевое развитие детей посредством физических упражнений для укрепления «мышечного корсета», мышц шеи, плечевого пояса, туловища, ног и активного развития мелкой моторики рук. Исходя из цели исследования мы разработали экспериментальную программу, в основе которой лежало широкое использование разминок, физкультминуток (ФМ), пальчиковых игр, элементов логоритмики. Данная программа была реализована в дидактически целесообразной последовательности с опорой на интегрированный подход и учет индивидуально-личностных особенностей детей. Рациональная структуризация режима дня в ЭГ позволила внедрить возможные формы коррекционно-развивающей работы с детьми: групповая, парная и индивидуальная. Особое внимание мы уделяли упражнениям на развитие «ручной умелости», потому что недостатки речи детей тесно связаны с нарушением развития мелкой моторики, в частности мышц кисти.

В процессе групповой работы мы использовали **разминки**, увеличивающие двигательную активность детей. Это положительно сказывалось на радостно-эмоциональном состоянии детей, которое определялось по внешним моторным признакам (улыбка, блеск глаз и т. д.). Речевое сопровождение физических упражнений соответствовало теме материала, изучаемого на интегрированном

занятии и оказывало влияние на общее речевое развитие детей. Так, по теме «Транспорт» была проведена разминка «Едем, едем на машине, нажимаем на педаль...». Дети выполняли движения, соответствующие тексту, отрабатывали произношение шипящих звуков, которые являлись сложными для детей. Движения детей (сгибание, вытягивание, повороты, наклоны) постепенно совершенствовались, а насыщенность глагольной лексикой позволяла проиллюстрировать многообразие движений.

При подборе **физкультминуток (ФМ)** мы учитывали основные требования:

- упражнения должны быть просты по структуре, интересны детям и включать движения, воздействующие на все группы мышц;
- комплексы ФМ должны состоять из 2-4-х упражнений для рук и пальцев, плечевого пояса, туловища и ног.

Содержание ФМ, подобранных нами, было разработано на основе поэтических текстов, у которых интересна сюжетная линия, понятная и близкая личностному опыту детей («Динь-динь, динь-день...», «Жила-была мышка...», «Зайки серые сидят...», «Аист-аист...», «До болота идти далеко...» и др.). Для детей с ОНР разговаривание стихов одновременно с движениями обладает рядом преимуществ: речь ритмизируется движениями, делается четкой, ясной, эмоциональной, а наличие рифм положительно влияет на слуховое восприятие. Мы считаем, что сочетание физических упражнений с речевым сопровождением в стихотворной форме позволяет достичь наибольшего обучающего эффекта. Следует отметить, что в одной ФМ должно содержаться как можно большее количество разнообразных движений, а по смыслу они должны сочетаться с произносимыми стихами. Художественные тексты помогали детям быстрее овладевать правильным произношением наиболее трудных звуков родного языка, осваивать лексические значения слов, развивать чувство рифмы и ритма. Так, при изучении темы «Дикие животные» с помощью ФМ «Вышла мышка...» мы отрабатывали правильное произношение шипящего звука [ш], совершенствовали качество движений (ходьба, приседание, повороты, бег и т. д.), развивали поэтическое чутье (рифма слов: *раз-час, четыре-гири, звон-вон*).

Декламация стиха	Содержание движений
<i>Вышла мышка как-раз,</i>	Ходьба на месте или продвигаясь вперед в колонне.
<i>Поглядеть который час.</i>	Поворот влево, вправо, пальцы «трубочкой» перед глазами.
<i>Раз, два, три, четыре,</i>	Хлопки над головой в ладоши.
<i>Мышки дернули за гири</i>	Руки вверх и приседание с опусканием рук, «дернули за гири».
<i>Вдруг раздался страшный звон,</i>	Хлопки перед собой.
<i>Убежали мышки вон.</i>	Бег на месте или к своему месту.

Игровое упражнение дети повторяли 2-3 раза; мы следили за координацией и качеством движений, соответствующих ритмичности декламируемого стихотворения.

Значительное место в коррекционно-развивающей работе занимали **логоритмические упражнения**, которые были направлены на развитие слухового

внимания, чувства ритма, общей и мелкой моторики руки, мимики и речевой моторики.

Логоритмические стихотворные упражнения без музыкального сопровождения мы проводили, опираясь на методику Е. А. Алябьевой [1]. Наибольший эффект обучения достигался в сочетании с ритмическим рисунком, который отстукивался или отхлопывался ладонями в такт тексту. Например, при изучении темы «Домашние помощники» мы использовали упражнение «Часы», которое позволяло ритминизировать движения и в едином темпоритме выполнять движения рук и пальцев, понимать логическую связь между текстом и движением.

Декламация стиха	Содержание движений
<i>На стене часы висят, Стрелки двигаются в такт.</i>	Ладонь левой руки стоит ребром на столе, а пальцы правой руки совершают круговые движения по левой ладони
<i>Тик-так, тик-так,</i>	Ритмичные хлопки (медленно) на ударный слог: 1,2,3;
<i>Тик-тик-так, тик-тик-так.</i>	Умеренные хлопки: 1-2; 1-2; 1,2,3; 1,2,3.
<i>Мы немножко подождем,</i>	Медленные хлопки на ударный слог: 1,2,3;
<i>Стук часов наполнит дом.</i>	Умеренные хлопки на ударный слог: 1,2,3,4;
<i>Бим-бом, бим-бом,</i>	Быстрое постукивание ребром ладон по столу: 1-2; 1-2;
<i>Бом-бом-бом, бом-бом-бом</i>	Быстрое постукивание ребром ладон по столу: 1,2,3; 1,2,3.

Наши наблюдения подтверждают, что дети выполняли логоритмические упражнения с интересом, эмоционально реагировали на содержание текста, который снимал неуверенность. На начальном этапе работы большинство испытуемых не могли координировать свои движения согласно тексту, нарушали его ритмический рисунок, затруднялись в одновременном чтении текста и выполнении движений.

Важное место в нашей работе занимали **пальчиковые игры**, которые отображают объективную реальность окружающего мира (предметы, животных, людей и т. д.). Эти игры призваны обеспечить развитие естественных психомоторных способностей детей и речевых умений, связанных с упражнением выразительного произношения слов и фраз.

Пальчиковые игры – это инсценировка каких-либо рифмованных историй при помощи пальцев, которые проводятся индивидуально, по парам и в группах. Тексты рифмовок подбирались с учетом возраста, речевых и двигательных возможностей детей. В ЭГ мы проводили следующие игры:

а) игра «Дикие животные» была направлена на развитие мелкой моторики пальцев, выразительное чтение рифмовки и расширение лексики второй степени обобщения.

1-2	1-3	1-4	1-5
<i>Еж,</i>	<i>медведь,</i>	<i>барсук,</i>	<i>енот</i>
1-5	1-4	1-3	1-2
<i>Спят</i>	<i>зимою</i>	<i>каждый</i>	<i>год</i>
			(смена рук)
1-2	1-3	1-4	1-5
<i>Волка,</i>	<i>зайца,</i>	<i>рысь,</i>	<i>лису</i>
1-5	1-4	1-3	1-2
<i>И</i>	<i>зимой</i>	<i>найдешь</i>	<i>в лесу</i>

Ребенок соединял пальцы подушечками, начиная с мизинцев, по одной паре пальцев на каждую стихотворную строчку, при этом ладони не касались друг друга;

б) игра «В зоопарке» была направлена на развитие мелкой моторики пальцев, взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов. Дидактический материал: лист бумаги в клетку 2х2 см. Выразительное чтение следующей рифмовки:

*В зоопарке мы бродили,
К каждой клетке подходили
И смотрели всех подряд –
Медвежат, волчат, бобрят.*

Во время чтения ребенок «ходил» указательным и средним пальцами, как ножками, по клеткам на листе бумаги, на каждый ударный слог стиха делая по «шагу». Он поворачивал пальцы в любом направлении, «ходил» одной, другой, обеими руками. При первом чтении ребенок «ходил» медленно, а при последующих – «ходьба» убыстрялась, соблюдались «шаги» на ударный слог.

В процессе проведения пальчиковых игр активно использовались природные материалы и предметы (грецкий орех, пробки, фасоль и т. д.), упражнения с которыми оказывали позитивное влияние на развитие мелкой моторики рук;

в) игра «На базар ходили мы...» преследовала цель развивать координацию пальцев двух рук в сочетании с ритмическим рисунком рифмованного текста:

Декламация стиха	Содержание движений
<i>На базар ходили мы</i>	Берем спичку двумя мизинцами и перекладываем,
<i>Много груш там и хурмы</i>	затем безымянными пальцами
<i>Есть лимоны, апельсины,</i>	средними,
<i>Но купили мы арбуз –</i>	большими.
<i>Это самый вкусный груз!</i>	Пальцы сжимаются в кулаки, а большие отводятся вверх

Мы убедились, что пальчиковые игры с материалами являются более сложными, чем простые действия пальцами, и требуют координации движений пальцев обеих рук, умения ритмично и качественно выполнять действия в соответствии с произносимым текстом, ловкости, концентрации внимания.

Система коррекционно-развивающей деятельности была направлена как на речевое и физическое развитие, так и на упорядочивание эмоциональных проявлений детей. Так, дети инсценировали рифмованную историю «Свинки»: группа детей, сидя за столом, декламировала и изображала содержание текста с помощью пальцев рук.

Декламация рифмовки	Содержание движений и эмоциональных проявлений
<i>Как на пишущей машинке Две хорошенькие свинки</i>	Свинки любят себя, глядя в «зеркало»-ладошку.
<i>Стуки-стуки, стуки-стук, Стуки-стуки, стуки-стук.</i>	Стучат, дифференцируя каждый пальчик на обеих руках, по предметам с поверхностью разного качества (по столу, книге, камешку и т.д.).
<i>И постукивают, и похрюкивают</i>	Хрюкают, стучат.

Инсценировка позволила отработать мимическую выразительность (дети улыбались), пополнить палитру тактильных ощущений, совершенствовать

артикуляционный аппарат при произнесении звуков [ш]-[щ], [ш]-[с], [щ]-[с]. Рифмованные тексты приучали ребенка выполнять игровые упражнения в определенном темпоритме и одновременно читать рифмовку.

На *контрольном этапе* эксперимента (июнь 2019) мы использовали ту же диагностическую методику, что и на констатирующем, и установили, что у детей наблюдается рост положительных показателей лексического и грамматического строя речи; дети достаточно хорошо справлялись с заданиями на обобщение, преобразование слов; трудные звуки произносили правильно; рассказы детей, в целом, были связные и выразительные, хотя наблюдались затруднения в развертывании сюжета. В то же время следует отметить, что дети в своей речи редко употребляли синонимы, антонимы и многозначные слова, затруднялись в объяснении переносного значения слов и не могли осмыслить простые фразеологизмы (колюч как еж, косолапый как медведь). Все испытуемые были способны дифференцировать обобщающие понятия (домашние и дикие животные, птицы и т.д.); при составлении описательных и повествовательных текстов дети проявляли эмоциональность (мимика, жесты). Однако часто делали паузы, испытывали трудности в правильном структурировании текста при пересказе. Диагностирование речи в ЭГ выявило положительную динамику в развитии устной речи детей: высокий уровень проявили 20% детей, средний – на 60%, а на низком уровне осталось 20%. Следует отметить, что у детей возрос интерес к физическим упражнениям, улучшились регуляция движений, двигательная память, умения соотносить движения с ритмом речи.

Коррекционно-развивающая работа с детьми подтвердила наше предположение о том, что общеразвивающие физические упражнения, особенно развитие мелкой моторики рук, оказывают положительное влияние на физическое развитие и формирование правильных навыков устной речи. Обобщая вышеизложенное, мы пришли к **выводу**, что:

- при проведении работы необходимо, чтобы речевой материал соответствовал возрасту и двигательным возможностям детей;
- при организации всех видов физических упражнений (логоритмические упражнения, пальчиковые игры и т. д.) важно оречествление выполняемых движений; стихотворный материал должен иметь определенный динамический размер, среднюю длину строки, сюжетную линию и действующее лицо;
- необходимо подбирать такие упражнения и тексты, чтобы дети чувствовали поступление положительной сенсорной информации, развивали умение управлять движениями, чувствовали эмоциональный подъем;
- систематическая и целенаправленная работа с детьми по специальной методике оказывает существенное влияние на развитие качества устной речи ребенка, совершенствование координации основных видов движений и формирование навыков моторики.

Использованная литература:

1. АЛЯБЬЕВА, Е. А. *Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения: Метод. пособие.* Москва : ТЦ Сфера, 2005. 59 р. ISBN 5-89144-514-X.
2. ГЛОЗМАН, Ж. М. Исследование механизмов речевой и моторной готовности. В: *Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология.* 2008, т. 1, кн. 1, с. 49-58. ISSN 0137-0936.
3. ЖУКОВА, Н. С., МАСТЮКОВА, Е. М., ФИЛИЧЕВА, Т. Б. *Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников.* Москва : Просвещение, 1990. 238 р. ISBN 5-09-001259-8.
4. МАКСАКОВ, А. И. *Развитие правильной речи ребенка в семье : Пособие для родителей и воспитателей.* Москва : Мозайка-Синтез, 2008. 107 р. ISBN 978-5-86775-312-2.
5. СЕМЕНОВА, Л. М. Влияние физических упражнений на развитие двигательных и речевых умений у детей с общим недоразвитием речи. 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, с. 144-147. ISBN 978-5-94809-282-9.
6. УШАКОВА, О. С. *Теория и практика развития речи дошкольника.* Москва : ТЦ Сфера, 2008. 234 р. ISBN 978-5-9949-0012-3.
7. ФИЛИППОВА, С. О. *Подготовка дошкольников к обучению письму : Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков : Метод. пособие.* Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 1999. 92 р. ISBN 5-89814-028-X.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ООП

ТАТЬЯНА ПАНЬКО, ассистент

**Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Annotation: *The article deals with the problem of using the games and gaming techniques in literature lessons in working with children with special educational needs. The author describes the difficulties that pupils experience in studying literary texts, gives examples of game techniques that help pupils with special educational needs to learn and understand literary texts. It reveals the functions of gaming activities, as well as the development objectives of pupils that are achieved in gaming activities.*

Keywords: *gaming activities, learning games, literature lesson, children with special educational needs.*

Ценность инклюзивного образования выражается, прежде всего, в восприятии ребенка таким, каким он есть, подстраивая учебно-воспитательный процесс под особенности ученика. Идеология, положенная в основу инклюзивного образования уменьшает дискриминацию детей с особыми образовательными потребностями.

Современная практика инклюзивного образования показывает, что в одном классе могут обучаться дети, у которых имеется одно или несколько отклонений в развитии, связанных с изменением нервной системы ребёнка, болезненных состояний нервной системы, с дефектами речи, с нарушением развития речи, особенностями психической мыслительной деятельности.

Перечисленные отклонения в развитии приводит к затруднениям в изучении и усвоении программного материала.

Сложной задачей для педагогов является обучение детей с ООП правильной и красивой устной и письменной речи, как показателя интеллектуального развития ребенка. Решение данной задачи видится в реализации комплексного подхода, обеспечивающего формирование образной, логичной речи.

Также у большинства детей с ООП отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя. Ведущим в работе с детьми с ООП должен выступать принцип объединения коррекционных, обучающих, воспитательных и развивающих задач.

Русский язык и литература – сложные предметы, требующие проявления усидчивости, сосредоточенности, внимания учащихся на уроках, что дается им слишком сложно. Поэтому наряду с учебными необходимо уделять особое внимание здоровьесберегающим технологиям, индивидуальному подходу к каждому.

Уроки русского языка и литературы помогают открыть школьникам язык как предмет изучения, вызвать интерес и стремление к изучению его словарного и интонационного богатства, показать возможности слова передавать тончайшие оттенки мысли и чувства.

Литература — один из основных предметов в обучении младших школьников с особыми образовательными потребностями. Изучение литературы способствует формированию общеучебных навыков чтения и умение работать с текстом, пробуждает интерес к чтению художественной литературы и способствует общему развитию ребёнка, его духовно-нравственному и эстетическому воспитанию. Успешность изучения литературы обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной школы [4].

В процессе освоения литературы у младших школьников с особыми образовательными потребностями повышается уровень коммуникативной культуры. Это очень важно для дальнейшей социализации данной группы учеников. Следует отметить, что, владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний, дети с ООП ограничены в возможностях словесной коммуникации. Это связано с тем, что усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребностей в общении [2]. На уроках литературы формируются умения составлять диалоги, высказывать собственное мнение, строить монолог в соответствии с речевой задачей, работать с различными видами текстов.

При обучении литературному чтению младших школьников с ООП педагог должен учитывать наличие определенных трудностей, связанных с умением понять смысловую составляющую текстов при относительной сформированности технической стороны процесса чтения. Практически всегда ученики не могут самостоятельно постичь смысл прочитанного текста, обобщить и выделить главное.

В процессе чтения текста, дети с ООП допускают множество ошибок, тем самым искажают структуру и содержание текста, не понимая его смысла. Они испытывают трудности в установлении хода событий и явлений, в осмыслении причинно-следственной связи. Всё это затрудняет развитие осмысленности чтения, понимания текста.

Следует отметить, что у учащихся данной категории также наблюдается бедность словаря, снижение внимания и работоспособности, непонимание логических связей, нарушение грамматической и произносительной сторон речи, нарушение зрительного восприятия — всё это еще в большей степени препятствует формированию правильного и осмысленного чтения литературных текстов. Особенно отчетливо эти недостатки проявляются в процессе беседы с детьми с ООП. После прочтения текста в их ответах наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в тексте и пониманием смысла происходящего.

На уроках русского языка и литературы учащимся приходится достаточно много писать. Значительную нагрузку испытывают органы зрения и слуха, мышцы спины, мышцы кисти работающей руки. Эффективны в этом физкультурные минутки, которые являются одной из составляющих здоровьесберегающего подхода.

Одним из наиболее действенных, способных вызвать интерес к занятиям являются игровые технологии, дидактическая игра, игровые приемы работы.

Цель игры заключается в пробуждении интереса учащихся к познанию, науке, книге, учению. Игровое обучение благотворно влияет на формирование положительной учебной мотивации детей с особыми образовательными потребностями.

Проблемой игровой деятельности на уроках занимались такие ученые, как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин.

Изучение динамики психического развития младших школьников показывает, что в игре эффективно развиваются психические процессы учащихся, игровая деятельность является одним из целесообразных путей включения младших школьников в учебную деятельность [3, с.82].

В педагогической практике игровая деятельность выполняет следующие функции:

- *развлекательную* (это основная функция игры - развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);
- *коммуникативную* (освоение диалектики общения);
- *игротерапевтическую* (преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности);
- *коррекционную* (внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей);
- *социализации* (включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития).

Использование игровых приёмов помогает решать следующие задачи:

Дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность, применение ЗУН в практической деятельности, формирование определенных умений, навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков.

Воспитывающие: воспитание самостоятельности, формирование определенных нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности.

Развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умений находить оптимальные решения, развитие мотивации учебной деятельности.

В целях поддержания активности, проявления интереса к литературе следует на уроках использовать игровые приемы, такие как:

- «Кто больше...» (подберёт метафор, синонимов, антонимов и других слов);
- «Кто меньше сделает ошибок...» (в составлении и написании предложений, слов и т. д.);
- «Подними карточку, если...» (названное качество характерно для главного героя рассказа.);
- «Найди окончание» (найди потерянные окончания пословиц);
- «Убери лишнее слово “Кто больше придумает слов?”;
- Эстафета/ цепочка (закончи текст, передавая и записывая каждым учеником по 1 предложению/ учащиеся по очереди характеризуют определенного литературного героя, при этом каждый произносит только одно предложение);
- «Помоги героям» (учитель предлагает учащимся вмешаться в сюжет и помочь в трудных ситуациях, разработать для них план действий);
- «Таинственная шкатулка» (Учитель предлагает узнать литературного героя по вещам, которые ему принадлежат);
- Ролевые игры “Встреча литературных героев» (учащиеся называют своих любимых литературных героев, представляют их встречу, о чем бы они говорили, какие советы друг другу бы дали). Например, после чтения и анализа рассказа «День рождения» в 4-ом классе, ученики разыгрывают сценку. Проигрывание сценки обеспечит положительное воздействие на ребенка с ООП: исполнительская деятельность требует вхождения в роль другого и оценки его действий изнутри, ненавязчиво формируя отношение, позицию, побуждение к самоанализу).

Очень важно чтобы педагог эмоционально и заинтересовано реагировал на происходящее, проявляя самые разнообразные чувства: удивление, восхищение, радость или сочувствие, огорчение, печаль. При этом следует помнить о чувстве меры в их проявлении, разумном сочетании игровых и деловых отношений, плавном,

незаметном переходе от игры к прямому обучению и наоборот, т.е. необходима культура выражения чувств со стороны педагога.

- Театрализованная игра на уроке, которая вызовет у учащихся несомненный интерес. Можно сделать костюмы к таким урокам.
- Игровое моделирование; (пример из урока русского языка и литературы в 4-ом классе. Тема: «Н. Фёдоров. Новый способ. *Неопределённая форма (-ться) и 3 лицо(-тся) глаголов*». До начала чтения текста мы предложили 2 ученикам разыграть ситуацию. Содержанием предложенной ситуации выступает сюжет текста, предназначенного для изучения на уроке «Новый способ». Участникам игры предлагаются роли, после исполнения которых ученики с учителем анализируют поведение героев. Тем самым игроки включаются в рефлекссию своих чувств и мыслей, возникших в результате взаимодействия. Следует отметить, что данный вид игры достаточно сложный для учеников, поскольку требует от исполнителя самостоятельного проектирования своих действий на основе проникновения в свое внутреннее состояние изображаемого персонажа.

Таким образом, игровые приемы – это способы совместного (педагога и детей) развития сюжетно-игрового замысла путем постановки игровых задач и выполнения соответствующих игровых действий, направленных на обучение и развитие детей.

Игра помогает формированию фонематического восприятия слова, обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное - стимулирует речь, обогащает словарный запас ребёнка. В итоге у детей возрастает интерес к предмету, а дидактические игры, игровые приемы способствуют формированию орфографической зоркости и грамотности школьника.

Сложным в обучении детей с ООП является проблема повышения интереса к изучаемому предмету, таким образом, стимулами могут выступать:

1. *занимательность* (дети данной категории чрезвычайно чутко реагируют на необычное, интригующее, дающее выход эмоциям);
2. *заинтересованность* учащихся в конечном результате учебной деятельности;
3. *похвала* со стороны учителя, положительная оценка деятельности, стараниям для таких учащихся очень важна.
4. *использование приемов*, позволяющих развивать внимание, память, мышление школьников: задания с пропуском отдельных букв, слов, словосочетаний, нахождение лишнего слова, исправление ошибок.

Таким образом, коррекционно-развивающее влияние игровой деятельности определяется ее занимательностью, эмоциональной привлекательностью. При наличии четко поставленных задач и творческого подхода к их решению игра выступает одним из наиболее эффективных факторов психолого-педагогической поддержки речевого, интеллектуального и эмоционального развития учащихся с ООП.

Использованная литература:

1. ЕМЕЛЬЯНОВА, И.А., АНТИПОВА, О.А. Особенности обучения литературному чтению младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В: *Социосфера: научно-методический и теоретический журнал*. 2015, № 4, с. 66-69.
2. ЕРМОЛАЕВА, М.Г. *Игра в образовательном процессе*. СПб.: СПб АППО, 2005. 112 с.
3. КУЛУМБЕГОВА, Л.В. Игровые приемы как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка. В: *Инновационная наука*. №10, 2018, с.82-85
4. СТЕПАНОВА, О.А., РЫДЗЕ, О.А. *Дидактические игры на уроках в начальной школе*. М.: ТЦ Сфера, 2005. 96 с.
5. УЛЬЯНОВА, Е.В. Активизация интереса и познавательной деятельности на уроках русского языка через самостоятельные задания поискового и творческого характера. В: *Русский язык в школе*. №5, 2001, с.18.
6. ШМАКОВ, С.А. *Игры учащихся - феномен культуры*. М.: Новая школа, 1994 . 72с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

**ТАТЬЯНА ПАНЬКО, ассистент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Annotation: *The article discusses the features of the implementation of extracurricular activities in an inclusive class. The author identifies the conditions for creating the optimal conditions for the development of positive, strengths of each child. The tasks of extracurricular detail in an inclusive class are revealed. The author determines the most effective types of extracurricular activities, as well as the principles and stages of its implementation.*

Keywords: *extracurricular activities, inclusive class, special educational needs.*

Реализация инклюзивного образования на уровне учебного заведения предполагает отношение к ребенку как к субъекту обучения. Данный подход требует знания особенностей развития ребенка. Правильное и всестороннее понимание развития личности ребенка, организация различных видов деятельности, как урочной, так и внеурочной очень важна, так как позволяет в полном объеме содействовать его эволюции на различных возрастных этапах и в различных видах деятельности и областях развития.

Современная практика инклюзивного образования в Молдове показывает, что основная цель инклюзивных образовательных учреждений — создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников.

Целью же деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику, является создание оптимальных условий для развития позитивных, сильных сторон каждого ребенка, обучающегося в инклюзивном классе. Для достижения поставленной цели, учитель в своей деятельности должен решать следующие задачи:

- организация в классе безбарьерной, развивающей предметной среды;

- создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого;
- формирование у детей позитивной учебной мотивации;
- применение современных технологий, методов, приемов, форм организации учебной работы;
- создание условий для социализации и адаптации детей с особыми образовательными потребностями в группе сверстников, где одной из ведущих форм организации учебно-воспитательного процесса являются внеучебные и внеклассные мероприятия, направленные на раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, реализацию его потребности в самовыражении, участии в жизни класса, школы; использование адекватных возможностям детей способов оценки их учебных достижений, продуктов учебной и внеучебной деятельности [3].

Как отмечалось выше, одной из приоритетных задач обучения детей с особыми образовательными потребностями является создание условий для их успешной социализации. На наш взгляд реализация данной задачи невозможна без использования системы внеурочных занятий.

Вопросы организации внеурочной деятельности рассматриваются такими авторами, как С.В. Богдан, Н.И. Болдырев, В.И. Казаренков, В.О. Кутьев, О.В. Кучерук, Л.Н. Петрова, П.И. Семенова, К.А. Ширшевич и другие. В своих исследованиях они показывают, что внеурочная деятельность направлена на развитие потенциала каждого ребенка и позволяет ему реализоваться в более неформальной обстановке.

Внеурочная деятельность не является дополнительным образованием обучающихся и может происходить не только во второй половине учебного дня, но и в другое время, включая каникулярные, выходные и праздничные дни.

В научно-методической литературе внеурочная деятельность рассматривается как проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, направленная на познание и преобразование себя и окружающей действительности, играющая при правильной организации важную роль в развитии учащихся и формировании ученического коллектива[1].

Как отмечают Д. В. Григорьев, П. В. Степанов, внеурочная деятельность обучающихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Цель внеурочной деятельности: создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Учитель вправе самостоятельно выбирать приоритетные направления внеурочной деятельности, определять формы её организации с учетом реальных условий, особенностей обучающихся, потребностей обучающихся и их родителей.

Необходимо учитывать, что внеурочная деятельность – это часть основного образования, которая нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида учебной деятельности, способна сформировать учебную мотивацию.

Также внеурочная деятельность позволяет решить ещё целый ряд важных задач:

- обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе;
- оптимизировать учебную нагрузку учащихся;
- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

В школе возможна реализация следующих видов внеурочной деятельности:

- игровая деятельность;
- познавательная деятельность;
- досугово-развлекательная деятельность;
- художественное творчество;
- спортивно-оздоровительная деятельность;
- туристско-краеведческая деятельность.

При реализации внеурочной деятельности следует опираться на следующие принципы её организации:

- соответствие возрастным и психофизическим особенностям учащихся;
- преемственность в технологиях с учебной деятельностью;
- опора на традиции и положительный опыт организации внеурочной деятельности;
- свободный выбор на основе личных интересов детей.

Реализация внеурочной деятельности младших школьников с ООП должна строиться согласно следующим этапам:

1. Определение целей, принципов внеурочной деятельности, их отражение в ИУП;
2. Анализ предлагаемых моделей организации внеурочной деятельности общеобразовательным учреждением;
3. Анализ ресурсного обеспечения реализации различных моделей организации внеурочной деятельности;
4. Выбор модели организации внеурочной деятельности, её содержательное наполнение и описание в соответствии с целями, принципами внеурочной деятельности, ресурсными условиями.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности. В соответствии с ограниченностью возможностей тех или иных детей, педагог может придерживаться различных направлений внеурочной деятельности в своей практике, например:

- спортивно-оздоровительное;
- духовно-нравственное;
- социальное;
- интеллектуальное;

- общекультурное.

Духовно-нравственное направление внеурочной деятельности обеспечивает присвоение обучающимися с ООП системы ценностей, получение обучающимися опыта определения нравственных проблем, приобретение опыта разрешения нравственных проблем на основе нравственного выбора.

Общекультурное направление внеурочной деятельности предполагает формирование у обучающихся с ООП способностей к ориентировке в пространстве культуры (общечеловеческая культура, национальная культура, семейные традиции, народные традиции и др.), а также предполагает освоение обучающимися этических норм, эстетических эталонов и др.[5].

Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности предполагает формирование у обучающихся интеллектуальных умений, связанных с выбором стратегии решения познавательных задач, анализом ситуаций, сопоставлением различных данных, формирование у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья способностей наблюдать, сравнивать, обобщать, устанавливать закономерности, строить и проверять гипотезы, формирование пространственных представлений, пространственного воображения, умений рассуждать. Не менее важной является стимулирование познавательной активности обучающихся с ООП.

Социальное направление внеурочной деятельности предполагает направленность на развитие у обучающихся с ООП навыков общения со сверстниками и в разновозрастной детской среде.

Спортивно-оздоровительное (физкультурно-спортивное и оздоровительное) направление внеурочной деятельности предполагает приобщение обучающихся с ООП к ценностям здорового образа жизни, формирование у них мотивов и потребностей в бережном отношении к собственному здоровью, создание условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирование умений использовать средства физической культуры и спорта в организации здорового образа жизни.

Именно в данных направлениях особую актуальность принимает внеурочная деятельность, успешность реализации которой обусловлена учетом психофизиологических особенностей обучающихся с ООП, обеспечением максимально качественной их социализации.

Внеурочная деятельность предполагает так же тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с родителями, а также широким кругом социальных субъектов (общественными организациями, учреждениями культуры и спорта и др.).

При реализации внеурочной деятельности следует учитывать, что все дети имеют различные потребности в образовании и обучаются и развиваются в разном темпе.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в дополнительной поддержке как в учебной так и во внеурочной деятельности при

выполнении тех или иных задач. В зависимости от типа отклонения, дети сталкиваются с различными видами трудностей, например:

- трудности передвижения;
- трудности самовыражения, общения и ориентации в пространстве;
- трудности в адаптации к повседневной жизни и требованиям социальной жизни;
- трудности психологического и социального характера проявляются в психологических барьерах и т.д.

Данное обстоятельство следует учитывать педагогу, уже на этапе планирования будущего мероприятия или же целой программы внеурочных занятий, чтобы каждый ребенок мог чувствовать себя максимально комфортно, а эффект от таких занятий был очевиден. Также педагог должен содействовать развитию всех учащихся, признавать и ценить даже незначительный прогресс, которого они достигают, тем самым способствовать повышению мотивации учеников.

Внеурочная деятельность играет важную роль в инклюзивных образовательных учреждениях, так как именно благоприятная дружеская атмосфера, психологическая комфортность образования способствует эффективной социализации и адаптации детей с ООП.

Использованная литература:

1. БУЛАТ, Г., СОЛОВЕЙ, Р., БАЛАН, В. *Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей*. Кишинев: (Tipogr. «Bons Offices»), Часть 1, 2016. 168 р. ISBN 978-9975-87-091-7.
2. ГРИГОРЬЕВ, Д.В., СТЕПАНОВ, П.В. *Внеурочная деятельность школьников*. М., Просвещение. 2010. 223с.
3. ДВОРЕЦКАЯ, А. П. *Организация внеурочной деятельности обучающихся с ОВЗ*. Доступен: https://xn--jiahfl.xn--p1ai/library/organizatciya_vneurochnoj_deyatelnosti_obuchayushihsva_s_211326.html (посетила 20.07.19)
4. САМСОНОВА, Е. В. *Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе*. М.: МГППУ, 2012. 84с.
5. ШЕМАНОВ, А. Ю. *Инклюзия в культурологической перспективе*. Научная электронная библиотека ELIBRARY. <http://elibrary.ru/item.asp?id=17069775>, ограниченный. (посетила 15.07.19)

— — — — —
SECȚIUNEA III
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES
— — — — —

OPORTUNITĂȚI DE FACILITARE A RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA
ELEVII CU CES

*INGA BACIU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Annotation *This article is about encouragement children with special educational needs in the development of interpersonal links with others and overcoming difficulties in interrelations with peers, this fact has allowed to emphasize effective methods, strategies and techniques for coping with difficulties and creating support for constructive interpersonal relationships. The established facts may be implied in the programs on preparation of school psychologists, teachers and for improvement of their professional skills, also in development of methodological instructions on inclusive education, in informative materials for parents, teachers and psychologists.*

Keywords: *children with special educational needs, interpersonal links, interrelations, psychological training.*

Problema copiilor cu CES apare astăzi ca una prioritară în politicile educaționale ale Republicii Moldova. În acest context, putem afirma că apariția și fundamentarea teoriilor și practicilor referitoare la integrarea și adaptarea școlară a tuturor categoriilor de elevi au permis o nouă abordare a activităților educaționale în școală, fapt determinat de necesitatea asigurării șanselor egale de acces la educație pentru toți membrii unei comunități, de necesitatea satisfacerii cerințelor de instruire și educație în funcție de potențialul intelectual și aptitudinal al fiecărui copil inclus în programul educațional al unei școli.

Abordând problema relațiilor interpersonale, a devenit un truism afirmația conform căreia oamenii sunt ființe sociale, care trăiesc și se dezvoltă prin comunicare și interacțiune cu alți oameni. Dependența vitală de alte persoane pune problema relațiilor interpersonale în centrul existenței umane.

Autorul P. Popescu-Neveanu tratează termenul „relație” ca „legătură de orice fel între două sau mai multe obiecte, fenomene, însușiri, termeni” [2, p. 613].

Studiind problemele care complică formarea relațiilor interpersonale a indivizilor, psihologii E. Резников [9]. și P. Немов [8] afirmă că ele pot fi diferite după caracter. Acestea pot apărea ca interferența diferitor tipuri de relații personale: relații de colaborare, relații cu persoane apropiate, relații cu persoanele străine. Modul în care noi privim lumea este influențat de experiențele noastre anterioare, astfel că persoane de diferite vârste, naționalități, culturi, sex, educație, ocupație, temperament etc. vor avea alte percepții și vor recepta situațiile în mod diferit.

Calitatea și stabilitatea comunicării cu colegii. Vorbind despre necesitățile elevilor cu vârsta apare necesitatea de a avea relații de prietenie mai apropiate, care le vor permite să se împărtășească cu reținerile, greutățile și gândurile cele mai sacre [4]. Astfel, spre exemplu, preadolescenții au nevoie de prieteni apropiați pentru a avea pe cine se baza. Ei își vor destăinui nu numai secretele și planurile lor, dar și sentimentele, ajutându-se în rezolvarea problemelor interne și soluționarea conflictelor interpersonale [6, p. 498]. În acest context se poate adăuga că preadolescenții își aleg prietenii conștient, pe cei care se aseamănă cu ei înșiși. Prietenii ce ne seamănă confirmă statutul nostru și ne ridică autoevaluarea. Ei se aseamănă atât de mult și din cauza că, după ce s-au împrietenit, petrec mult timp în treburi comune. De regulă, are loc schimbul de informație, aprobarea sau dezaprobarea câtorva acțiuni și servesc drept exemplu unul față de altul [6, p. 502].

Printre factorii ce influențează relațiile interpersonale, formarea imaginii de sine se regăsește și dizabilitatea ca abatere de la norma de dezvoltare. Amintim că Organizația Mondială a Sănătății termenul de „dizabilitate” îl desemnează ca „un fenomen multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre oameni și mediul lor fizic și social”[1, p. 247].

Autorul В. Лубовский, în lucrările sale, menționează că, în procesul de dezvoltare psihică a copiilor cu orice dizabilitate se evidențiază un șir de legități specifice: se observă scăderea capacității de recepție, prelucrare, păstrare și reproducere a informației; apar dificultăți în memorizarea orală indirectă; întârzie procesul de formare a noțiunilor [7, p. 17].

Izolarea de societate specifică sistemului de învățământ rezidențial de îngrijire a avut un șir de dezavantaje care în majoritatea cazurilor, a dus la izolarea copilului de mediul lui natural, în special de părinți. Toate acestea în contextul în care se cunoaște că „dezvoltarea socială și emoțională a personalității are loc în contact firesc cu părinții, cu frații și surorile, cu vecinii, cu colegii de școală și cadrele didactice. Copilul vede ce atitudine au oamenii unii față de alții, care lucruri sunt permise, dar care - interzise. Copilul se învață să analizeze ceea ce face, observă cum reacționează alții la comportamentul lui și face concluzii pe viitor” [5, p. 78].

Interacțiunea între oameni, începe de la naștere, părinții sunt primii care educă copilul. E datoria adultului (părintelui) să comunice cu copiii, să le inspire încredere că sunt importanți și iubiți. Insuficiența comunicării emoționale lasă copilul să se orienteze singur în tendințe și caracterul relațiilor cu alți copii, ceea ce nu este ușor. Din cauza greșelilor și neînțelegerilor poate apărea teama de comunicare [3, p. 42]. Deficitul de comunicare cu adultul creează retardul competențelor cognitive în general și provoacă dezechilibru între dezvoltarea inteligenței verbale și a celei nonverbale, a operațiunilor în domeniul social și fizic; el influențează abilitățile de orientare a elevului în situații sociale, de aplicare a gândirii în acțiuni sociale cotidiene, de operare cu imaginile psihice cu conținut social. Comunicarea cu adulții influențează în special asupra dimensiunii verbale a dezvoltării cognitive, a elaborării reprezentărilor și noțiunilor, adică a gândirii asociative, a limbajului.

Facilitarea relațiilor interpersonale la elevii cu CES se bazează pe legitățile apariției, dezvoltării și modificării comportamentului, stabilite în cadrul teoriilor psihologice și psihosociale. Se vor lua în considerație esența psihosocială a relațiilor interpersonale, structura lor, condițiile de modificare a acestora, rolul comunicării și a activității în comun, a autocunoașterii și a cunoașterii altor persoane.

Este cunoscut faptul că interacțiunile reciproce sunt bazate nu numai pe experiența individuală a membrilor, dar într-o formă sau alta, deschisă sau ascunsă, și pe tradițiile, stereotipurile, modelele de comportament ale părinților acestor copii. În marea majoritate a cazurilor aceste momente nu sunt sesizate de către copii și din această cauză apar neînțelegeri și probleme. În acest context procesul de socializare capătă o importanță majoră deoarece anume prin aceasta are loc procesul de transmitere și însușire a unui set de modele culturale și normative, de cunoștințe și atitudini prin care indivizii cunosc comportamentele socialmente dorite, își formează deprinderi și dispoziții care-i fac apti să acționeze ca membri ai societății și grupului social.

Metodele aplicate pentru realizarea procesului de facilitare a relațiilor interpersonale la elevii cu CES se recomandă a fi selectate conform principiilor psihoterapiei de grup în care pot fi valorificate cu succes procesul dinamicii de grup atât pe verticală (copil și psiholog), cât și pe orizontală (între copii). În acest context, trainingul psihosocial poate fi recomandat ca metodă activă de instruire socială cu elemente combinate de diferite tipuri: perceptiv-orientativ, situativ și reatributiv.

Elementele perceptiv-orientative ale training-ului se regăsesc în feedback-ul în relațiile interpersonale ceea ce permite copiilor să acumuleze informații despre sine și comportamentul său și despre faptul cum este el perceput în activitatea de comunicare. Elementul situativ oferă posibilitate copiilor să înțeleagă mai bine cauzele defectului de formare a relațiilor interpersonale și să accepte noi metode în comunicare.

Detaliind, se recomandă ca trainingul organizat să respecte **4 condiții importante:**

1. Activitățile să aibă un caracter practic – activitățile să fie concepute astfel, încât să-i ajute pe copii să înțeleagă esența relațiilor interpersonale prin intermediul activităților practice. În conținutul trainingului să fie foarte puțină informație teoretică, accentul fiind pus pe necesitatea copiilor de a-i face să asimileze și să însușească competențe specifice, utile și facilitatoare relațiilor interpersonale.

2. Activitățile să stimuleze discuțiile - prin încurajarea discuțiilor, putem să îi facem pe copii să-și împărtășească diferite experiențe, opinii, atitudini, puncte de vedere și soluții; acest proces al schimbului de idei și de experiență reprezintă, sursă esențială pentru relațiile interpersonale, pentru sporirea încrederii în sine și ridicarea autoaprecierii. Discuțiile și împărtășirea experienței poate contribui ca copiii să afle mai multe chiar despre ei înșiși. Copiii trebuie încurajați să-și exprime deschis părerile, să aibă posibilitatea de a constata că și alți copii se confruntă cu aceleași probleme, temeri, neliniști ca și ei.

3. Activitățile să fie distractive și cu un mare potențial educativ - în programul de intervenție psihologică, multe activități trebuie să fie prezentate sub formă de joc. Deși activitățile pe alocuri ar putea fi „amuzante” fiecare din ele au obiective specifice. Folosirea jocului, ca mijloc suplimentar, îi poate face pe copii să se simtă bine și confortabil. Prin

prezentarea multor cunoștințe sub forma de joc, copiii sunt stimulați și chiar sunt bucuroși să învețe. Jocurile le trezesc curiozitatea și creează în grup o atmosferă productivă și plăcută.

4. Activitățile să poată fi adaptate – fiecare copil este unic – fiecare învață și se comportă în mod diferit, are valori, credințe și necesități deosebite, mai ales dacă ținem cont de specificul acestor copii. Astfel, activitățile propuse trebuie să poată fi modificate pentru a asigura îndeplinirea lor eficientă de către toți copiii implicați în training.

Astfel, **scopul** trainingul psihosocial ar fi: influențarea relațiilor interpersonale prin formarea elementelor de personalitate, componentele și condițiile învățării copiilor a unor procedee simple de autocunoaștere și autosesizare.

Ca **obiective** pot fi propuse:

- familiarizarea cu particularitățile esențiale ale relațiilor cu semenii și cu regulile de comunicare constructivă;
- învățarea unor procedee simple de autoanaliză și autocunoaștere; de cunoaștere a unei persoane nou întâlnite;
- însușirea competențelor de bază, a unor reguli necesare pentru colaborarea cu o persoană puțin cunoscută: ascultarea activă și reflectivă, înțelegerea empatică; dezvoltarea abilităților de comunicare.

În ceea ce privește **metodele de lucru** se recomandă a folosi jocurile pe roluri, înscenările unor situații concrete din relațiile cu semenii, metodele de psihogimnastică, biblioterapia, mijloacele de comunicare nonverbală, exerciții, temele pentru acasă etc.

Principiul de lucru al trainingului este dialogul și colaborarea. Copiii vor avea dreptul să se expună deschis în grup, să discute problema în grup, formând astfel o atitudine adecvată sau un comportament adecvat. Este important ca psihologul să cucerească încrederea copiilor chiar de la prima ședință. Dacă aceasta nu se realizează, ulterior va fi mai complicat. De aceea structura și conținutul fiecărei activități trebuie să fie bine gândite.

Un rol important în activitatea trainingului psihosocial îl au temele pentru acasă. Sensul lor este de a percepe schimbările ce au loc în relațiile interpersonale ale copiilor, a sesiza emoțiile și retrăirile proprii. Pentru că se intenționează a influența asupra relațiilor interpersonale a copiilor, temele pentru acasă conțineau observări asupra situațiilor de conflict ce apar în timpul comunicării acestora cu semenii. Important este a învăța copiii să explice emoțiile proprii și comportamentul celuilalt.

Metoda biblioterapiei recomandată constă în discuția poveștilor, povestirilor, cărților. De regulă aceasta este literatura artistică despre relațiile interpersonale a copiilor de aceeași vârstă. După ce se citește sau se povestește textul se discută comportamentul fiecărui erou și se trasează anumite concluzii.

Numărul de ședințe: se recomandă a organiza 10-12 ședințe de training, bisăptămânal;

Durata ședințelor: 60-90 minute;

Numărul de participanți la program: numărul optim ar fi 12-16 copii. În cadrul ședințelor se recomandă a implica atât copiii cu CES cât și cei cu dezvoltare tipică. Acest

fapt ar contribui ca comunicarea să aibă loc într-un mediu vital obișnuit, reprezentând o secvență din ambianța socială cotidiană.

În concluzie se poate menționa că încurajarea participării copiilor cu CES în cadrul unui training psihosocial, crearea atmosferei prietenoase, colaborative în mediul educațional poate contribui la dezvoltarea atitudinii generale pozitive față de alte persoane, la creșterea tendinței de implicare, a sociabilității, orientării spre comunicare cu semenii și cu adulții, toate împreună stimulându-i pe aceștia să se manifeste nu doar ca obiect, dar și ca subiect al relațiilor interpersonale.

Referințe bibliografice:

1. CLASIFIAREA internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF)/OMS Geneva – Organizația Mondială a Sănătății. București: MarLink, 2004. 302 p.
2. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 774 p.
3. БОГДАНОВА, Т.; МАЗУРОВА, Н. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников. In: *Дефектология*, 1998, N. 3, с. 40-44.
4. *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков*. Под ред. Эльконин Д.Б. Москва: Просвещение, 1967. 360 с.
5. ДЖОЙС, Л. Пути интеграции. Учебный план - помощь социально-эмоциональному развитию детей с особыми нуждами. In: *Дефектология*, 1994, N. 6, с. 76-82.
6. КРАЙГ, Г.; БОКУМ Д. *Психология развития*. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
7. ЛУБОВСКИЙ, В. Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей. In: *Дефектология*, 1971, N. 6, с. 15-20.
8. НЕМОВ, Р. *Психология*. Книга 1. Москва: Владос, 1995. 688 с.
9. РЕЗНИКОВ, Е. *Психология межличностных отношений*. Москва: Per Se, 2002, с. 164-179.

SOLUȚIONAREA CONFLICTELOR ȘCOLARE PRIN COMUNICARE DIDACTICĂ EFICIENTĂ

**FLORINA BICULESCU, inspector școlar, Pitești, România,
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Annotation. For teachers, conflict situations are some of the most difficult tests of professional ability and deontology, because a conflict situation has implications on both the communication channels and the environment in which the participants evolve. Interpersonal communication in different teaching situations takes place in a particular environment (the school environment) and in a specific context (the school or a space adjacent to it). In order to identify the particularities of the school conflict after pupils learn to manage their negative emotions by learning to be tolerant, we conducted a study involving 50 students. The results of this research are presented in the article, which shows that the realization of didactic activities with themes that raise the awareness of the notion of tolerance contributes to diminishing the appearance of the school conflict.

Keywords: school conflict, tolerance, communication, active listening.

Societatea contemporană este în permanentă schimbare, oamenii trăind un ritm de viață tot mai accelerat. În acest mod conflictele fac parte din realitatea vieții cotidiene. În ultimul deceniu apar tot mai serioase lucrări de psihologie și sociologie a conflictului în

care se aduc argumente științifice prin care se constată că „în lumea reală există concepții diferite și de aici conflict și schimbare, fără de care nu poate exista libertate”, afirma Dahrendorf (1996). *Conflictul* poate fi definit ca stare ce se caracterizează prin manifestarea unor tensiuni acumulate sau determinate de anumiți factori, între două persoane sau două grupuri ce au fie aceleași interese, fie interese diferite, care nu au găsit modalități de înlăturare a acestora. Termenul de *conflict* implică adesea stări nedorite, dezacorduri și nepotriviri de opinii. Așa cum precizează unii autori, termenul *conflict* provine din verbul latin *confligo*, *conflingere* ce înseamnă *ciocnire*, *polemică*, *luptă*. Autori susțin că termenul derivă tot din latină, cuvântul „*conflictus*” înseamnând „a ține împreună cu forța” (cf. Z. Bogaty, 2002). Conflictul în literatura de specialitate are o varietate de definiții (fapt valabil la toate științele socio-umane datorită lipsei unor noțiuni general acceptate). Definițiile existente sunt diferite prin varietatea aspectelor incluse și prin generalitate.

Tabelul 1. Definiții ale termenului de conflict în opiniile autorilor

Mic Dicționar Enciclopedic Român	„neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord, antagonism, ceartă, discuție violentă”.
Webster' s New World Dictionary	„un dezacord sau o coliziune acută între interese, idei etc., care se referă mai degrabă la proces decât la rezultat”;
L. A. Coser (1967)	„o luptă între valori și revendicări de statusuri, putere și resurse în care scopurile oponentilor sunt de a neutraliza, leza sau elimina rivalii”.
Burke (1972)	„conflictele se produc în manieră cvasi-sistematică între obiectivele unui individ sau serviciu care se lovesc de voința altuia văzută ca fiind împotriva intereselor proprii”.
Vasile Pavelcu (1969)	„o formă interioară de frustrație, întrucât satisfacerea unei tendințe se face în detrimentul alteia, astfel, că acest fenomen relațional se manifestă ca o tensiune, frământare existentă atât în viața personală a individului, cât și între membrii unui grup social”.
Moscovici (1976)	„o sursă de energie și vitalitate în măsura în care el este cel care reanimă credințele, stimulează pasiunile și revigorează simbolurile, crește nivelul de creativitate și participare selectivă”.
Morton Deutsch	„Conflictul atrage atenția asupra diferenței dintre cooperare și competiție: deși competiția produce conflict, nu orice conflict este o competiție”. „Conflictul este o incompatibilitate a scopurilor, astfel încât atingerea scopului de către unul din cei implicați atrage după sine reducerea șanselor celuilalt de a-și atinge scopul”.
Dicționarul explicativ al limbii române (DEX) (1984)	„conflict – neînțelegere, ciocnire de interese, dezacord, antagonism; ceartă, discuție (violentă)”.
Hocker și Wilmot (1985)	„conflictul se referă la interacțiunea unor persoane, grupuri independente ce percep scopuri incompatibile și interferență reciprocă în atingerea unor scopuri”.
Pruitt și Rubin (1986)	„conflictul este divergența percepută de interese sau o credință că aspirațiile curente ale părților nu pot fi atinse simultan.”
J. Burton (1988)	„o relație în care fiecare parte percepe scopurile, valorile, interesele și conduita celuilalt ca antitetice celor ale lui”.
Myers (1989)	„incompatibilitate percepută a acțiunilor și scopurilor”.
Donohue & Kolt, (1992)	„o situație în care oameni interdependenți prezintă diferențe (manifeste sau latente) în ceea ce privește satisfacerea nevoilor și intereselor individuale și interferează în procesul de îndeplinire a acestor scopuri”.

J. P. Folger, M.S. Poole și R.K. Stutman (1993)	„interacțiunea dintre două persoane independente ce percep scopuri incompatibile și interferența reciprocă în realizarea acelor scopuri”.
Elena Zamfir și Mihaela Vlăsceanu (1993)	„o opoziție deschisă, luptă între indivizi, grupuri, clase sociale, partide, comunități, state cu interese economice, politice, religioase, etnice, rasiale, divergente sau incomparabile, cu efecte distructive asupra interacțiunii sociale”.
J.Z. Rubin, D.G. Pruitt și S.H. Kim (1996)	„conflictul este o divergență de interese așa cum este perceput sau credința că aspirațiile curente ale părților nu pot fi realizate simultan”.
Evert Van de Vliert (1997)	„indivizii sunt în conflict când sunt obstrucționați sau iritați de un alt individ sau grup și reacționează inevitabil la aceasta într-un mod benefic sau costisitor”.
Marly Fryer (1998)	„un dezacord sau o nepotrivire între o anumită stare de lucruri și alta”
Stephen P. Robbins (1998)	„un proces ce începe când o parte percepe că o altă parte a afectat sau este pe cale să afecteze negativ ceva care are o anumită valoare pentru o altă parte”.
B. Mayer (2000)	„conflictul este un fenomen psihosocial tridimensional, ce implică <i>componenta cognitivă</i> (gândirea, percepția situației conflictuale), <i>componenta afectivă</i> (emoțiile și sentimentele) și <i>componenta comportamentală</i> (acțiunea, inclusiv comunicarea)”.
Z. Bogaty (2002)	„conflictul este o poziție reciprocă sau o agresiune raportată întotdeauna la o tendință sau scop, la baza căruia stau ciocnirile dintre interesele particulare (ale grupurilor sau organizațiilor), condițiile existente, părerile și convingerile de grup, condițiile sistemului socio-economic existent, pe de o parte, și interesele general-umane, legitățile economice, juridice, politice, tendințele dezvoltării societății în ansamblu, pe de altă parte”.
Enciclopedia Encarta (2003)	„conflictul este definit prin raportare la patru arii de referință: <i>conflictul militar</i> , respectiv războiul – o luptă deschisă între forțe inamice; <i>conflictul „diferență”</i> – dezacord între idei, principii sau oameni (conflictul interpersonal); <i>conflictul psihologic</i> – stare psihologică produsă de opoziția, adeseori inconștientă dintre dorințe, nevoi, impulsuri sau tendințe simultane dar incompatibile; și conflictul literar, între personaje sau forțe opozante”.

Creatologii M. Deutsch, 1988, Ana-Stoica Constantin, 1998, Mariana Caluschi, 2000 apreciază faptul că, uneori, conflictele pot avea și rezultate novatoare, fiind diferite ca intensitate și gravitate, luând naștere dintr-o anumită cauză și se pot stinge odată cu dispariția cauzei sau a condițiilor care le-au favorizat.

Școala trebuie să pregătească personalitatea pentru a preîntâmpina apariția conflictelor, să evite conflictele atunci, când ele apar sau să le soluționeze abordându-le printr-o gândire pozitivă, astfel, încât să contribuie la descoperirea propriilor valori și credințe. Din experiențele de la nivelul clasei de elevi am constatat că, fie că este vorba despre conflicte între elevi, fie că este vorba despre conflicte apărute între părinții elevilor se abordează conflictul prin ceartă, scandal sau violență. Profilul absolventului la finalul ciclului primar, construit pe baza competențelor-cheie, componentă reglatoare a Curriculumului Național, descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului primar prin raportare la cerințele exprimate în *Legea Educației Naționale*, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate. Pentru competențele

sociale și civice în cadrul curricular se urmărește manifestarea interesului pentru autocunoaștere și respectarea normelor elementare de conduită în contexte cotidiene.

În acest cadru de referință ne-am formulat **scopul și ipotezele cercetării**, reieșind din fenomene conflictuale analizate în contextul organizațiilor școlare la nivelul învățământului primar, respectiv Școala Gimnazială „Tudor Arghezi” din Pitești, organizație școlară din mediul urban și Liceul Tehnologic Topoloveni, județul Argeș, organizație școlară din mediul rural.

Ipotezele cercetării experiențelor presupun:

Ipoteza 1: identificarea tipurilor de conflicte în școală din perspectiva aspectelor caracteristice;

Ipoteza 2: determinarea cauzelor ce au condus la apariția tipurilor de conflicte;

Ipoteza 3: stabilirea modalităților de soluționare a fenomenelor conflictuale, prevenirea și diminuarea apariției conflictelor.

Tipul și variabilele cercetării. Prin cercetarea de tip constatativ urmărim identificarea tipurilor de conflicte care apar în școală și a cauzelor ce conduc la apariția conflictelor. Pentru stabilirea ipotezei de cercetare am pornit de la întrebările:

- Cum își rezolvă elevii conflictele? Ce poate face școala ca elevii să cunoască și să aleagă strategii adecvate de soluționare a conflictelor?

- Cum influențează inteligența emoțională și autoeducația asupra rezolvării conflictelor?

În realizarea cercetării am pornit de la următoarea **ipoteză**: „Formarea referențialului axiologic prin autoeducație conduce la prevenirea conflictelor școlare?”

Ipoteza generală: Dacă se acceptă existența conflictului ca o permanență în relațiile dintre elevi, atunci diriginților/învățătorilor le revine responsabilitatea de a dezvolta referențialul axiologic prin orientarea spre autoeducație a elevilor astfel, încât să producă schimbări dezirabile la nivelul funcționării și dezvoltării relațiilor colegiale între elevi. Dacă se utilizează în activitatea de consiliere și dezvoltare personală a elevilor strategii de formare a referențialului axiologic prin autoeducație se va diminua frecvența conflictelor școlare.

Ipoteze particulare:

Ipoteza 1: Identificarea unor relații între starea de bine a elevilor în familie și stările conflictuale din clasa de elevi;

Ipoteza 2: Identificarea unor relații între nivelul dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor și capacitatea de a iniția conflicte școlare;

Ipoteza 3: Presupunem că există diferențe între opinia cadrelor didactice și a părinților elevilor privind abordarea referențialului axiologic al elevilor;

Ipoteza 4: Presupunem că atitudinile cadrelor didactice în ceea ce privește soluționarea conflictelor corelează diferențiat cu nivelul dezvoltării elevilor prin autoeducație.

Variabila dependentă și variabile independente. Autoeducația „influențează” soluționarea pozitivă a conflictelor școlare, autoeducația având rolul de variabilă independentă (VI), iar soluționarea conflictelor are rol de variabilă dependentă (VD). Formarea referențialului axiologic al elevilor „influențează” apariția conflictelor școlare,

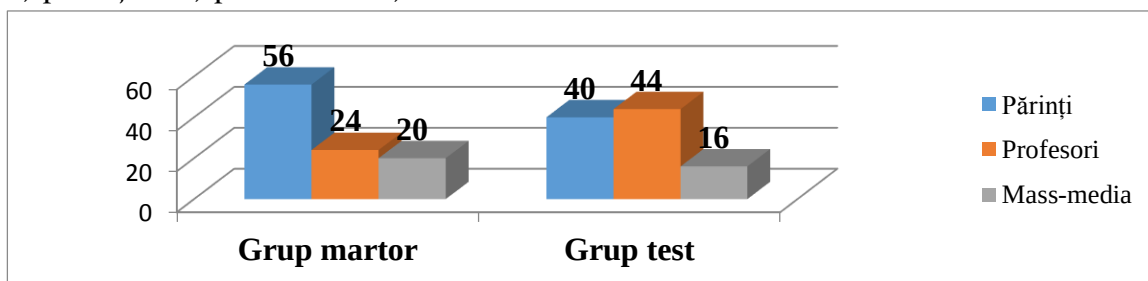
având rolul de variabilă independentă (VI), iar apariția conflictului școlar - de variabilă dependentă (VD). Cercetarea s-a realizat pe loturi experimentale independente și stratificate: elevi, părinți, cadre didactice. Pentru realizarea acestei microcercetări am pornit de la aplicarea și interpretarea rezultatelor unui chestionar prin care am verificat influența cunoașterii noțiunii de „toleranță” de către școlarii mici și modul în care conștientizarea termenului de „toleranță”, prin participarea la o lecție cu această temă, ce conduce la acceptare, îngăduință, toleranță, astfel încât să minimalizăm frecvența conflictelor școlare în cadrul organizațiilor școlare.

Baza experimentală a cercetării constituie un eșantion format din 50 de elevi de nivel primar (școlari mici) din mediu rural și mediu urban.

Stabilirea eșantionului cercetării include clasele a IV-a din cele două școli au în total un număr de 50 de elevi: 25 de elevi clasa A (școala din mediul urban) – grupul martor și 25 de elevi din clasa B (școala din mediul rural) – grupul test: Grupa de control (eșantionul de control) - formată din 25 de elevi, Grupa experimentală (eșantionul experimental)- formată din 25 de elevi. Eșantionul de conținut a fost reprezentat de conținuturile activității didactice *Să fim toleranți!*; s-au urmărit rezultatele elevilor din eșantionul experimental înainte și după administrarea factorului experimental. S-a pornit în cadrul acestei cercetări de la ideea, că dacă elevii devin toleranți analizează calm situații care ar putea să conducă la apariția unor conflicte.

1. Din ce surse ai aflat și înțeles sensul cuvântului *tolerant* (concesiv, răbdător, îngăduitor, blând)?

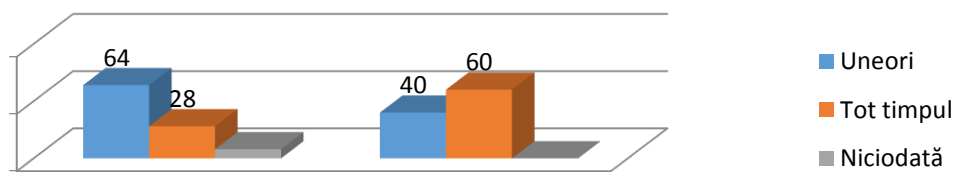
a) părinți b) profesori c) mass – media



Elevii din grupul test au aflat în urma activității didactice susținute la clasă care este sensul cuvântului tolerant, reflectând asupra modului în care este nevoie să acționeze atunci când apare o situație de neînțelegere care poate duce la un conflict.

2. Ești tolerant (răbdător, îngăduitor, blând) în familie ?

a) uneori b) tot timpul c) niciodată

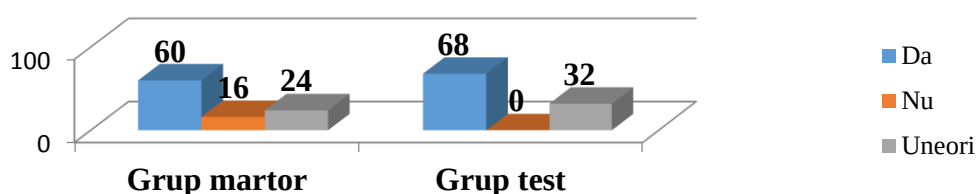


64% din elevii care fac parte din grupul martor spun că doar uneori sunt toleranți în familie și 8 % au răspuns ca niciodată nu sunt toleranți în familie. Elevii din grupul test,

după ce au participat la activitatea didactică, devin mai toleranți, mai puțin participativi la conflicte.

3. Sunt părinții toleranți (răbdători, îngăduitori, blânzi) în relația cu tine ?

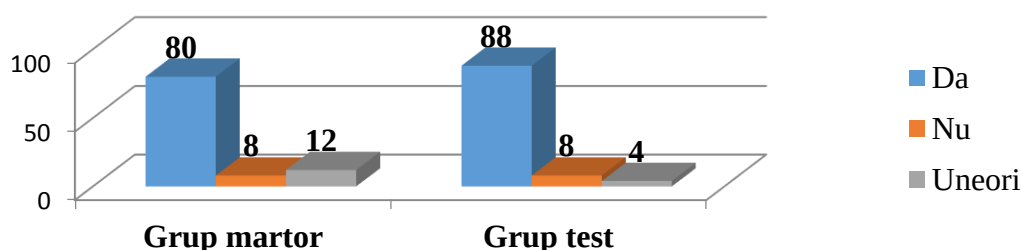
a) da b) nu c) uneori



În situația grupului martor se constată influența părinților care sunt mai puțin toleranți asupra elevilor care se pot manifesta după modelul pe care îl văd în familie. Răspunsurile elevilor din grupul test sunt diferite, se constată că procentul părinților acestor elevi este mai mare.

4. Sunt profesorii toleranți (răbdători, îngăduitori, blânzi) în relația cu tine?

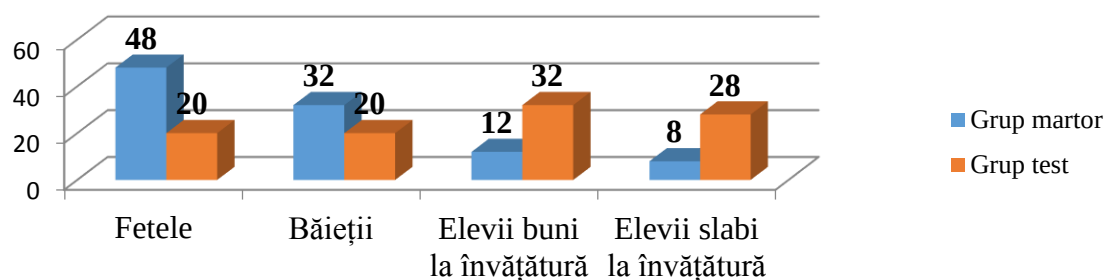
a) da b) nu c) uneori



Aceeași influență asupra elevilor o au și profesorii care reprezintă modele pentru elevi. Cu cât profesorii sunt mai puțin toleranți, mai agresivi în atitudine sau chiar limbaj - elevii se manifestă în consecință. Se observă că la clasa unde s-a organizat o lecție despre toleranță, elevii răspund că profesorii sunt răbdători, blânzi, toleranți cu ei.

5. Considerați că profesorii sunt mai toleranți cu:

a) fetele b) băieții c) elevii buni la învățătură d) elevii slabi la învățătură

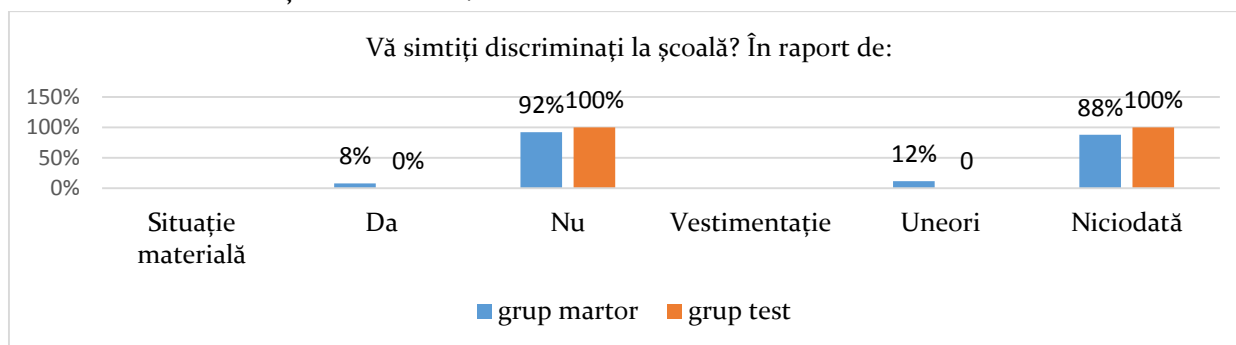


Elevii din grupul martor consideră, că profesorii sunt mai toleranți cu fetele în comparație cu băieții, în timp ce la grupul test se constată că răspunsurile sunt echilibrate. De asemenea, se constată o diferență și în ceea ce privește toleranța profesorilor pentru elevii buni și elevii slabi la învățătură. Daniel Goleman afirmă, că elevii care nu-și controlează impulsurile în primii ani de școală vor avea rezultate școlare proaste fiind percepuți de către ceilalți, dar și de către ei înșiși ca „elevi slabi la învățătură” [6].

6. Vă simțiți discriminați la școală? În raport de:

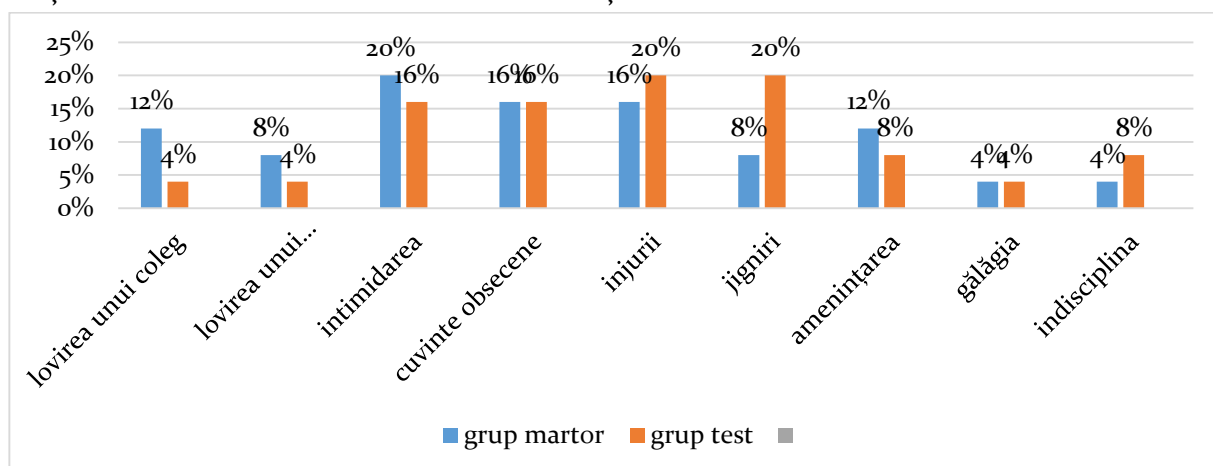
* Situație materială uneori / niciodată

* Vestimentație uneori / niciodată



Discriminarea resimțită de elevi poate conduce la frustrare, violență, spre capacitatea de a dezvolta conflicte școlare. Se constată, că elevii din grupul testat nu au resimțit discriminarea în școală.

7. Dintre formele de agresivitate (lovirea unui coleg, lovirea unui obiect, intimidarea, cuvinte obscene, injurii, jigniri, amenințarea, gălăgia, indisciplina), alegeți trei care considerați că sunt cele mai des întâlnite la voi în școală:



În ceea ce privește formele de agresivitate care conduc spre apariția conflictelor școlare elevii din grupul martor susțin că *lovirea unui coleg, lovirea unui obiect, intimidarea și amenințarea reprezintă formele cele mai des întâlnite de amenințare* în timp ce elevii din grupul testat consideră că cele mai des întâlnite forme de agresivitate sunt *înjurările, jignirile și problemele de disciplină*.

Concluzii: După participarea la activitatea didactică cu tema *Să fim toleranți!* elevii din grupul test au conștientizat noțiunea de *toleranță*, au învățat să se accepte unii pe alții, au învățat că sunt diferiți. Au fost mult mai deschiși față de colegii săi care au cerințe educaționale speciale. Elevii care făceau parte din bătaușii clasei au înțeles că o parte dintre aluziile pe care ei le considerau ostile erau, de fapt, neutre, sau chiar prietenești [6].

Cele mai frecvente surse ale conflictului în organizația școlară din care a făcut parte grupul martor sunt: percepțiile greșite ale unor situații datorate prejudecăților, diferențelor de intenții și de interese, competiția exagerată și agresivitatea. În clasa de elevi **conflictele au izbucnit din următoarele cauze: exacerbară spiritului competitiv, atmosfera de**

intoleranță, slaba comunicare dintre elevi și dintre aceștia și profesor; exprimarea greșită a emoțiilor; absența capacității de rezolvare a diferendelor; manifestarea greșită a autorității profesorului.

Diferențele dintre elevi nu trebuie să reprezinte un factor de conflict. De foarte multe ori conflictele apar între persoane deoarece nu sunt acceptate aceste diferențe. Lipsa de toleranță conduce la prima formă a conflictului – dezacordul, verbalizat sau nu. Un impuls egocentric ne determină să considerăm că ceea ce gândim și facem este corect și frumos, ceea ce gândește sau simte celălalt este greșit. Acest conflict cauzat de diferențe are, de regulă, o formă ușoară și incipientă. În 1961 Bronfenbrenner menționa, că stima de sine și *paradigma imaginii în oglindă* constituie explicații pentru conflictele produse de neacceptarea diferențelor: „ne atribuim virtuți și le atribuim altora vicii” (Bronfenbrenner, 1961).

Pentru profesori, situațiile conflictuale constituie unele dintre cele mai grele teste de abilitate și deontologie profesională, pentru că o situație conflictuală are implicații atât asupra canalelor de comunicare, cât și asupra mediului în care evoluează participanții. Comunicarea interpersonală realizată în diverse situații didactice are loc într-un mediu deosebit (mediul școlar) și într-un context specific (școala sau un spațiu adiacent acesteia).

Într-un conflict emoțiile pot fi cauza sau combustibilul desfășurării conflictului, dar pot funcționa și ca mecanism de stingere a acestuia. Helena Cornelius și Shoshana Faire afirmă, că identificarea conflictului se poate realiza prin intuiție senzitivă și rezonanță somatică. Emoțiile sunt, totodată, forța motrice, sursa energetică în desfășurarea unui conflict, alimentând puterea, curajul și perseverența ce permit omului să se implice în situația conflictuală. Clasificările conflictelor sunt aproape la fel de numeroase ca și autorii.

Tabelul 2. Categorii de conflicte

Schrumpf, Crawford, și Usadel (1991)	Clasificarea conflictelor după patru nevoi psihologice: nevoia de apartenență, nevoia de putere, nevoia de libertate și nevoia de umor.
Wall (1985)	identifică trei categorii majore de conflicte, în funcție de sursă: care își au sursa în interdependență, în diferența de scopuri, și în diferențe de percepție.
Tichy (1983)	sugerează trei categorii de conflicte, în funcție de focalizare: conflictul tehnic (axat pe design-uri - problemele tehnice includ modul în care indivizii, grupurile, organizațiile gestionează resursele, oamenii și tehnologia pentru a produce bunuri), conflictul politic (axat pe recompense și pedepse) și conflictul cultural (axat pe normele și valorile așteptate).
Moore (1968)	două tipuri fundamentale de conflicte: inutile și autentice . Conflictele inutile au la bază probleme de comunicare și de percepție, în timp ce conflictele autentice rezidă din diferențe mai concrete. În cadrul tipologiei lui Moore, conflictele de relație, de valoare și informaționale sunt de cele mai multe ori inutile și pot dispărea o dată cu apariția unei comunicări adecvate, în timp ce conflictele de interes și cele structurale sunt autentice și vor necesita un alt grad de efort pentru a fi rezolvate.
Morton Deutsch (1973)	Include șase categorii de conflicte: 1. veridic : conflictul există în mod obiectiv? Șansele de rezolvare ușoară sunt reduse? 2. contingent : conflictul depinde de circumstanțe care pot fi schimbate cu ușurință?

	3. deplasat : conflictul exprimat este diferit de cel central? 4. greșit atribuit : conflictul se desfășoară între părți greșite? 5. latent : conflictul este potențial, nu se întâmplă încă? 6. fals : conflictul se bazează pe neînțelegere /pe o percepție defectuoasă?
Nicolae Mărgineanu (1976)	diferențierea conflictelor interne sau psihologice în analitice și sintetice

După Axelroad, principiile strategice de rezolvare a unui conflict sunt următoarele:

1. *Nu fiți primul care nu cooperează* (care se încăpățânează sau dă bir cu fugiții); fiți plini de solitudine, fiți drăguți, amabili și afabili.
2. *Aveți grijă ca atât cooperarea, cât și abandonul să fie în raport de reciprocitate*, respectiv:
 - Dați răspunsuri măsurate (cumpătate) pentru a asigura reciprocitatea.
 - Nu vă lăsați exploatat (în mod direct)
 - Nu fiți invidios, fiți iertător (conciliant, empatic).
3. *Nu faceți pe deșteptul*. Nu complicați și nu simplificați inutil problemele, pentru că nu veți rezolva nimic.

În comunicarea pedagogică este importantă deschiderea ambelor părți angajate în conflict față de rezolvarea rațională a tensiunilor create. Practic, sunt necesare o serie de abilități cum ar fi: *abilitatea de a te confrunta, de a spune "nu" atunci când apare o diferență de opinie*. Este necesar ca profesorii să manifeste deschidere față de rezolvarea problemelor; abilitatea de a asculta, a observa și a accepta emoțiile și sentimentele interlocutorilor cu care se vine în contact; abilitatea de a prezenta ideile, emoțiile și sentimentele cât mai clar, concis, calm și onest; abilitatea de a evalua problema/situația creată sub toate aspectele și dintr-o perspectivă cât mai largă; abilitatea de a articula scopurile comune cu obiectivele personale, pentru a depăși momentul critic și pentru a păstra relația. Martin Hoffman susține că rădăcinile moralității se află în empatie, care ne face să ne pese de potențialele victime și să le împărtășim suferința, ceea ce ne impresionează suficient ca să-i ajutăm.

În managementul educațional există o tipologie a stărilor conflictuale determinată de actorii implicați. Astfel, conflictele între elevi sunt determinate în cele mai multe cazuri de atmosfera competitivă (elevii sunt obișnuiți să lucreze individual pe bază de competiție, le lipsește deprinderea de a lucra în echipă, încrederea în ceilalți, dacă nu obțin triumful asupra celorlalți își pierde stima de sine, competiția este cultivată chiar și când este neproductivă), atmosfera de intoleranță (lipsește sprijinul între colegi, apar resentimente față de capacitățile și realizările celorlalți, neîncrederea, lipsa prieteniei, singurătatea și izolarea), comunicare slabă (elevii nu știu să asculte și să comunice, să-și exprime nevoile și dorințele, nu înțeleg sau înțeleg greșit intențiile, sentimentele, nevoile și acțiunile celorlalți), exprimarea nepotrivită a emoțiilor (elevii nu știu să-și exprime supărarea sau nemulțumirea într-un mod neagresiv, își suprimă emoțiile), absența priceperilor de rezolvare a conflictelor (sunt utilizate modalități violente mai degrabă decât cele creative), utilizarea greșită a puterii de către profesor (profesorul utilizează reguli inflexibile, autoritate exacerbata, atmosferă de teamă și neînțelegere). Acest tip de conflicte poate fi aplanat prin cooperare elev-elev, elev-clasă, elev-profesor, comunicare, toleranță, expresie emoțională pozitivă, rezolvarea creativă a conflictelor.

Pentru a evita conflictele profesor-elevi ar trebui să nu se manifeste autoritarism (exercitarea autorității formale în mod nediferențiat, permanent) din partea cadrelor didactice, să existe comunicare eficientă completă, să se ia decizii în mod democratic, să existe respect reciproc, să se urmărească deprinderea elevilor de a-și exprima emoțiile în mod constructiv, pozitiv, să se țină seama de interesele, dorințele, trebuințele elevilor în stabilirea regulilor, sancțiunilor etc. Principalele cauze ale conflictelor profesori-părinți sunt comunicarea defectuoasă datorită neînțelegerilor, numărului mic de contacte, conflicte de valori, lupta pentru putere (prejudecăți ale părinților bazate pe experiențe anterioare, neînțelegerea rolului părinților sau profesorilor în educația copiilor). Soluționarea acestui tip de conflict se poate realiza prin: informarea periodică a părinților în legătură cu realizarea obiectivelor educaționale, cu performanțele școlare ale copilului; contacte mai dese în care li se solicită părinților sugestii și opinii; comunicare completă, clară, pe înțelesul părinților a unor aspecte referitoare la procesul educațional.

În concluzie, conflictul are mai multe șanse de soluționare dacă: atenția se concentrează pe problemă și nu pe persoanele implicate; emoția și teama sunt controlate; între părți au existat relații de prietenie înaintea izbucnirii diferendului, participanții au cunoștințe și deprinderi de rezolvare a conflictului sau cineva calificat îi ajută să-l depășească. Strategia „corespunzătoare” de gestionare într-o anumită situație necesită identificarea originii conflictului, a participanților precum și a relațiilor lor, în scopul de a aplica tehnica de soluționare cea mai eficientă. În mod ideal tehnica trebuie să reducă dimensiunea disfuncțională a conflictului, astfel încât să se profite de funcționalitatea acestuia pentru binele tuturor celor implicați. Din moment ce conflictul este inevitabil în școli, profesorii trebuie să fie pregătiți pentru a le răspunde, nu neapărat pentru a elimina, pentru că este imposibil, ci pentru a obține beneficii de pe urma lor. În consecință, anticiparea, identificarea conflictelor trebuie să constituie primele două faze ale unui management al conflictelor eficient. Cercetările empirice desfășurate au pus în evidență faptul că stările conflictuale sunt inevitabile și pentru a le gestiona directorii trebuie să recunoască că există conflicte și să le conștientizeze pentru a fi tratate eficient. Nu numai managerii școlari trebuie să depună eforturi pentru a înțelege conflictul, ci și ceilalți actori, cadrele didactice, pentru a nu cădea în capcana abordării conflictului într-o perspectivă negativă.

Referințe bibliografice:

1. BOUDON, R. *Tratat de sociologie*. București: Humanitas, 1997. 640 p. ISBN 973-28-0759-8
2. CHIVU, R. *Elemente generale de Managementul Educației*. București: Meronia, 2008. 246 p. ISBN 978-973-78-3929-9
3. CORNELIUS, H.; FAIRE, S. *Știința rezolvării conflictelor*. București: Știință și tehnică, 1996. 273 p. ISBN 978-9975-142-31-1
4. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Chișinău: Litera, 2002. 312 p. ISBN 973-30-5130-6
5. CUCOȘ, C. (coord.) *Psihopedagogie pentru examenele de Definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom, 2005. 317 p. ISBN 973-683-213-9
6. DEUTSCH, M. *Psihologia rezolvării conflictului*. București: TEORA, 1996. 375 p. ISBN 973-0-03567-9
7. *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*. București: Editura Academiei Române, 1984. 1049 p. ISBN 973-9243-29-0

8. GLIGA, L. (coord.) *Managementul conflictului – ghid*. Buzău: Tipogrup Press, 2001. 300 p. ISBN 9975-61-059-5
9. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008. 432 p. ISBN 978-973-6695-20-9
10. GRANT, W. *Rezolvarea conflictelor*. București: TEORA, 1998. 230 p. ISBN 978-92-2-130420-3
11. HOCKER, J.; WILMOT, W. *Interpersonal Conflict*, Dubuque: Wm. C. Brown, 1998, 290 p. ISBN 978-0697327248
12. PRUITT, D.; RUBIN, J. *Social conflict: Escalation, statelemate and settlement*. New York: Random House, 1986. 4 p. 213 p. ISBN 978-0072855357
13. ROBBINS, S. *Organizational Behavior*. Boston: McGraw Hill, 1998. 21 p. 752 p. ISBN 978-0136007173
14. STAN, E. *Profesorul între autoritate și putere*. Iași: Polirom, 1999. 251 p. ISBN 973-681-553-6
15. STOICA-CONSTANTIN, A.; NECULAU A. *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Polirom, 1998. 288 p. ISBN 973-683-110-8

ASPECTE ALE INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE ALE ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE

EUGENIA FOCA, asistent universitar,

ANGELA BEJAN, asistent universitar

Universitatea de stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Annotation: *The article in question touches upon the problem of social and professional integration of pupils with special educational needs, focusing on the access to education and career guidance, so that they acquire the quality of socially useful citizen having a productive job. It highlights the principles, the difficulties and the opportunities of social and professional integration of people with special needs. It proposes some examples of activities and working methods with pupils from primary classes aiming to facilitate the career choice.*

Keywords: *social and professional integration, occupation, employment, career guidance, pupils with special educational needs.*

Prin modul său de organizare, societatea contemporană a creat o legătură foarte puternică între om și profesie. Sub presiunea mediului extern au apărut noi trebuințe și interese care sunt satisfăcute pe baza extinderii câmpului ocupațional și al persoanelor integrate profesional [2].

În afară de oferirea siguranței materiale, profesia are și rol de integrare, de menținere a unui echilibru psihologic, având chiar o importantă funcție terapeutică în viața oamenilor. Astfel una din valorile de bază ale societății noastre este aceea ca persoanele cu CES să-și dobândească calitatea de cetățean socialmente util, cu un loc de muncă productiv și un salariu decent pentru activitatea prestată. Asumarea acestor valori implică șanse de a obține angajarea persoanelor cu CES, astfel încât aceștia să nu renunțe la alte drepturi sau beneficii care le asigură un nivel acceptabil de existență.

În educația copiilor cu CES este importantă poziționarea acestora în raport cu acțiunile educaționale de calitate, astfel având în vedere că majoritatea prejudecăților se formează anume în copilărie, afirmăm că doar prin diminuarea atitudinii stereotipice față de diversitate vom putea evita dicriminarea și în angajare a acestora.

Copiii cu CES continuă să reprezinte categoria cea mai vulnerabilă, astfel, odată cu absolvirea studiilor, de cele mai multe ori renunță, abandonându-se indiferenței în angajare. Refuzul accesului la educație și angajare atrage după sine dependența lor de-a lungul întregii vieți, sărăcia și excluderea socială, sporind astfel etichetarea dizabilității.

Optimizarea integrării profesionale și sociale a tinerilor cu CES, absolvenți ai instituțiilor școlare presupune sensibilizarea comunității locale cu pregătirea acestora pentru a deveni mai permisivă, mai valorizatoare și intergratoare pentru ei.

În multe țări, angajatorii sunt obligați prin lege să ofere locuri de muncă persoanelor cu dizabilitate. Bunăoară, în Republica Moldova, în Legea nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități („Legea privind incluziunea socială”), care stabilește un cadru general de reglementare a serviciilor de protecție socială în conformitate cu standardele internaționale privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, obligă angajatorii să proiecteze și să adapteze locurile de muncă astfel încât acestea să devină accesibile persoanelor cu dizabilități; să furnizeze noi tehnologii și dispozitive de asistență, instrumente și echipamente care să permită persoanelor cu dizabilități obținerea și menținerea locului de muncă; să furnizeze instruiți și sprijin adecvat pentru aceste persoane etc. Persoanele cu dizabilități participă activ la procesul de evaluare a procentului capacității de muncă și la procesul de orientare, formare și reabilitare profesională, au acces la informare și la alegerea activității potrivit dorințelor și aptitudinilor proprii. Conform prevederilor legale, beneficiază de orientare și formare profesională persoana cu dizabilități care este școlarizată și are vârsta corespunzătoare pentru integrarea profesională, persoana care nu are un loc de muncă, cea care nu are experiență profesională sau cea care, deși încadrată în muncă, i se recomandă recalificarea profesională în conformitate cu programul individual de reabilitare și incluziune socială, după caz. În vederea asigurării procesului de evaluare a procentului capacității de muncă, cât și a procesului de orientare, formare și reabilitare profesională a persoanelor cu dizabilități, autoritățile publice responsabile au obligația să ia următoarele măsuri specifice: a) să realizeze și/sau să diversifice programele privind orientarea, formarea și reabilitarea profesională a persoanelor cu dizabilități; b) să coreleze orientarea, formarea și reabilitarea profesională a persoanelor cu dizabilități cu cerințele pieței muncii; c) să creeze condiții pentru accesul persoanelor cu dizabilități la evaluarea procentului capacității lor de muncă, cât și la orientarea, formarea și reabilitarea lor profesională în orice meserie, în funcție de abilitățile personale [10, p.17].

De asemenea angajatorii, care au cel puțin 20 de salariați, vor crea sau rezerva locuri de muncă și vor angaja persoane cu dizabilități într-o proporție de 5% din numărul total al salariaților săi (art. 34 alin. (4) al Legii privind incluziunea socială).

În 2017, spre exemplu, a avut loc revizuirea situației din Republica Moldova cu privire la asigurarea drepturilor copilului, drepturilor persoanelor cu dizabilități și cu privire la drepturile economice, sociale și culturale. Astfel, 3 Comitete ONU au prezentat recomandări Republicii Moldova, inclusiv în domeniul educației și muncii, cu accent pe incluziunea copiilor și adulților cu dizabilități, printre care:

Intensificarea eforturilor pentru realizarea educației incluzive și în special ”să se asigure că niciunui copil nu îi este refuzată admiterea în școlile de masă pe bază de dizabilitate, să asigure accesibilitatea și să aloce resursele necesare pentru a garanta amenajări corespunzătoare pentru a facilita accesul elevilor cu dizabilități la educație calitativă, incluzivă, inclusiv cea pre-școlară și învățământ terțiar; să realizeze formarea obligatorie pentru personalul administrativ și profesori privind educația incluzivă și implementarea acesteia”. Dezvoltarea și promovarea formării profesionale de calitate pentru a spori abilitățile copiilor, în special a celor care abandonează școala, și asigurarea facilităților și echipamentelor adecvate; - Integrarea drepturilor persoanelor cu dizabilități în strategiile naționale de ocupare a forței de muncă și a agențiilor respective, inclusiv măsurile de cote obligatorii și de stimulare pentru angajatori, sprijinirea angajării persoanelor cu dizabilități pe piața liberă a muncii, acomodarea rezonabilă a locurilor de muncă, îmbunătățirea serviciilor de profesionalizare și de angajare [10, p.11].

Deși Republica Moldova a realizat anumite progrese în domeniul educației incluzive la nivel de învățământ general, profesionalizarea și ulterior angajarea în câmpul muncii a elevilor și tinerilor cu CES și în special cu dizabilități rămâne încă a fi o provocare majoră. Evidențiem câteva dificultăți și oportunități ale integrării socio-profesională a persoanelor cu CES în următorul tabel:

Tabelul 1. Dificultăți și oportunități ale integrării socio-profesională a persoanelor cu CES

<i>Dificultăți</i>	<i>Oportunități</i>
• mentalitatea societății care consideră persoanele cu CES lipsite de randament și performanțe la locul de muncă	• crearea unui mediu unei societăți democratice, deschise tuturor membrilor săi
• protejare exagerată de către părinți, care îl face pe copilul cu CES dependent de aceștia	• dobândirea pentru persoanele cu CES a calității de cetățean socialmente util, cu prestarea unei activități profesionale
• necunoaștere facilităților fiscale de care beneficiază angajatorii	• crearea unei imagini pozitive a firmei prin angajarea persoanelor cu dizabilități și alternative de plată a unor obligații la bugetul de stat
• lipsa cunoștințelor privind drepturile tinerilor cu CES	• facilitarea integrării socio-profesionale la nivelul angajatorului datorită informațiilor posedate
• existența unui mediu ostil la locul de muncă a persoanelor cu CES, generat de ceilalți angajați	• persoanele cu CES nu intră în concurență cu ceilalți colegi, datorită și nivelului de expectanțe scăzut, sunt mult mai disciplinați
• diminuarea randamentului persoanelor cu CES care se datorează gradului și tipului de deficiență	• profesionalizarea persoanelor cu CES în diverse domenii de calificare

Diferențiem câteva idei ce urmăresc asigurarea premizelor de integrare socio-profesională a copiilor cu CES:

1. Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționarea a elevilor;
2. Diversificarea experiențelor sociale ale copiilor, formarea competențelor sociale;
3. Respectarea preferințelor copiilor cu CES și stimularea integrității, demnității și dezvoltării lor personale;
4. Schimbarea mentalității cu privire la tinerii cu dizabilități;

5. Informarea și sensibilizarea comunității în legătură cu posibilitățile de integrare socială și profesională a viitorilor absolvenți;
6. Identificarea și susținerea găsirii unui loc de muncă;
7. Colaborarea cu unitățile de producție pentru a găsi acele locuri de muncă potrivite pentru nivel profesional, tip și gravitate a deficiențelor.

Șansa de profesionalizare și angajare a tinerilor cu CES trebuie să fie raportată la următoarele *principii*:

- Principiul individualizării -persoanele cu CES trebuie să fie implicate în toto procesul de luare a deciziilor care le pot afecta viața;
- Principiul asigurării normalității la locul de muncă – persona cu CES trebuie să beneficieze de aceleași condiții de angajare, drepturi, obligații, beneficii;
- Principiul asigurării serviciilor de sprijin – gradul și tipul de sprijin trebuie să fie flexibile și limitate în timp în unele situații;
- Principiul asigurării strategiilor de angajare a persoanelor cu dizabilități – desfășurarea unor programe care să favorizeze fie angajarea în unități de producție, fie asigurarea unor condiții de angajare autonomă sau protejată;
- Principiul colaborării – dezvoltarea de relații și parteneriate cu societățile comerciale și diverse agenții.

Există două modele de soluționare a problemei angajării în câmpul muncii a tinerilor cu CES [11, p.31]:

- *Modelul atelierelor protejate* – în cadrul acestora persoanele cu CES achiziționează diferite abilități pentru viitoarele angajări, îmbunătățindu-și aptitudinile sociale și cele de comunicare. De regulă, atelierelor sunt specializate pe domenii: poligrafie, tâmplărie, confecționarea hainelor, curățarea lor etc. Există mai multe niveluri de încadrare a persoanelor cu dizabilitate în activitatea atelierului: participare integrală, participare parțială și participare cu asistare permanentă din partea personalului;
- *Modelul angajării asistate* dezvoltat în mai multe state europene (Belgia, Franța, Olanda, Suedia) și în SUA, se bazează pe agențiile ce dezvoltă servicii de sprijin în vederea angajării persoanelor cu CES pe piața liberă a muncii și servicii de sprijin la locul de muncă.
- *Activități recomandate* să faciliteze integrarea socio-profesională a elevilor cu CES:
- Oferirea informațiilor pentru integrarea socio-profesională (despre profesii practicate de persoanele cu CES, scrierea CV-ului și scrisorii de intenție, pregătirea de interviu în vederea obținerii locului de muncă);
- Instruirea cu privire la drepturile sociale pentru generarea unei atitudini pozitive asupra muncii;
- Participarea la târgul de cereri și oferte, vizând cariera absolvenților cu dizabilități;
- Expoziții de vânzare a produselor realizate de elevi;
- Organizarea de întâlniri cu instituții de învățământ profesional din împrejurimile localității care se confruntă cu probleme similare privind integrarea socio-profesională a tinerilor cu CES;
- Activități de motivare a părinților, a populației care recunoaște valoarea pozitivă a integrării elevilor cu CES, care sunt cea mai bună garanție pentru un viitor mai bun.

Jocurile și întrebările copilăriei, de obicei, sunt legate de viitoarea profesie. Fetele joacă roluri precum cel al profesoarei, al bucătăresei, al doctoriței, iar băieții – al polițistului, al inginerului, al pompierului. Aceste activități îi determină pe viitorul matur în alegerea profesiei dorite. În atare situații se observă aptitudinile speciale pe care le posedă copiii.

Orientarea școlară pregătește alegerea carierei, fiind un complex de activități desfășurate sub influența a numeroși factori precum: familia, școala, mass-media, comunitatea locală, situația economică și socială, la nivel național și chiar internațional.

Exemple de activități ocupaționale ce pot fi realizate cu elevii cu CES:

- activități practice: activități productive de bază (olăritul, țesutul, împletitul popular a nuielelor, prelucrarea lemnului și a fierului); productive complementare (cartonajul, marochinărie, strungăria, tipografia, dactilografia)
- activități educaționale (școlarizare);
- activități de divertisment în timpul liber (jocuri, sport, excursii etc)
- activități de expresie (desen, pictură, gravură, modelaj)
- hobby-uri diverse (teatrul de păpuși, confecționarea obiectelor din artizanat etc.)

Învățătorul claselor primare poate utiliza metodele, tehnicile și activitățile ținând cont de următoarele principii de eficiență:

1. Realizarea activităților pe grupe de lucru;
2. Utilizarea exercițiilor scrise în cadrul fiecărei activități;
3. Furnizarea unui feedback adaptat la specificul activității.

Propunem astfel de tehnici și metode utilizate cu elevii: brainstorming, Philips 6-6, joc de rol, dezbaterea, interviul, realizarea de postere, dicționare, afișe, portofoliul, realizarea de proiecte, autorvaluarea, studiul de caz, imaginea mentală, observația psihopedagogică, analiza produselor activității, metoda biografică, chestionarul, autocaracterizarea, ancheta psihosocială, testul proiectiv, vizite în întreprinderi sau în instituții educaționale, Ziua porților deschise, zilele carierei, vizionare de filme educaționale, redactare de materiale de promovare personală, Universitatea copiilor etc. [1, 7]

Literatura de specialitate analizează rolul major al familiei la vârsta elevilor în alegerea profesiei. Implicarea părinților este pe cât de firească pe atât de hotărâtoare ce ține de viitorul angajat. Modalitățile de „convingere” a copiilor fiind diverse: de la șantaj emoțional sau financiar până la convingerea personală a unei „...știu sigur profesia bună pentru tine!”. Greșelile educative ale părinților influențează negativ orientarea copiilor. Copiii nehotărâți lasă alegerea în seama părinților.

Este foarte important ca familia să fie conștientă că sarcinile în orientarea elevilor sunt, în fond, aceleași ca și ale școlii sau ale celorlalți factori educativi ce pot fi reduse la următoarele [1, p. 262-263]:

- descoperirea potențialului natural al copiilor;
- cunoașterea particularităților fizice și psihice ale copiilor și formarea capacității lor de autocunoaștere și autoapreciere obiectivă;
- ajutor în informarea copiilor cu privire la școli și profesii;

- cultivarea unor interese multilaterale, a înclinațiilor și aptitudinilor, a unei atitudini de interes și atașament față de profesia aleasă;
- educarea respectului față de muncă;
- formarea unei motivații superioare în muncă și în alegerea profesiei.

Prin activitățile de ghidare în carieră, elevii își formează competențe în următoarele domenii [6, p.11-12]:

- autocunoaștere și dezvoltare personală;
- comunicare și relaționare interpersonală;
- managementul informației și al învățării;
- planificarea carierei;
- educație antreprenorială;
- managementul stilului de viață.

Aceste competențe permit tuturor elevilor un control activ al propriei cariere și adaptarea cu ușurință la un mediu educațional și profesional. Astfel aceștia își vor dobândi calitatea de cetățean socialmente util, cu un loc de muncă productiv.

Referințe bibliografice:

1. BONCHIȘ, Elena (coordonator) *Familia și rolul ei în educarea copilului.* Iași: Polirom, 2011. 419 p. ISBN 978-973-46-2231-3
2. VASIAN, Tatiana. Practici de incluziune în câmpul muncii. In: *Eu inclusiv. Buletin informativ de educație incluzivă al Centrului de Zi „Speranța”*. Chișinău: Combinatul Poligrafic. Nr.3, 2007. 16 p.
3. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Ediția a III-a. Iași: Plirom, 2013. 527 p. ISBN 978-973-46-3386-9
4. GHIAȚĂU, Roxana. *Codul deontologic al profesiei didactice*. Iași: Sedecom Libris, 2012. ISBN 978-973-670-438-3
5. *LEGEA Nr. 60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități*, [online] [citat 08.07.2019]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/344149/>
6. LEMENI, Gabriela, MICLEA, Mircea. (coordonatori). *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca, 2010. 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0
7. LEZERIUC, Florina. *Orientare socio-profesională a tinerilor*. Bacău: Rovimed Publishers, 2013. 139 p. ISBN 978-606-583-350-0
8. MÂNDÂCANU, Virgil., SHEAU, Ioan, OPRÎȘ, Dorin (editori) *Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele*. Tom IV: Summa Paedagogica. Cluj Napoca: Eikon, 2013. 506 p. ISBN 978-973-757-918-8
9. *Repere metodologice privind activitatea cadrului didactic de sprijin în instituțiile de învățământ general* Ordinul MECC Nr 209 din 27.02. 2018 [online] [citat 08.07.2019]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/reglementari_cds_mv.pdf
10. *Studiu calitativ privind consilierea și ghidarea în carieră a elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul general și profesional tehnic din Republica Moldova*. Centrul „Speranța”, 2018. [online] [citat 08.07.2019]. Disponibil:
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/integral_research_report_speranta_center.pdf
12. VOLMER, Ștefania. *Alternative Educaționale viabile în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale*. Iași: Performantica, 2017. 343 p. ISBN 978-606-685-553-2

ASPECTE ALE CONSILIERII PSIHOLOGICE ALE COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

DANIELA CAZACU, lector universitar, doctor în psihologie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Annotation: *This article deals with the problem of the role of the school psychologist in the psychological counseling process of children with special educational needs. In the context of inclusive education, the services of the psychological counseling office focus on supporting the process of developing the student's personality as well as providing the psychological support to his family.*

Keywords: *family, child-disability, education, partnership, school, school psychologist.*

Prezența unei probleme, a unei incapacități fizice sau/și psihice la un copil reprezintă o mare provocare pentru orice familie. Impactul asupra familiei se poate repercuta în mai multe planuri, efectele financiare fiind printre cele mai semnificative, indiferent dacă este vorba despre costuri directe precum un regim alimentar deosebit, îngrijitor personal, medicație sau indirecte precum epuizarea părinților, rupturi familiale sau absenteismul la locul de muncă. Costurile indirecte sunt cel puțin la fel de importante ca și cele directe însă sunt mai dificil de evaluat. Prin efectele pe care le au pot avea acestea a capacitatea de a atinge toate dimensiunile vieții familiale [2, p. 174].

În situația existenței unui copil cu cerințe educaționale speciale (CES), familia trebuie să-și readapteze mecanismele existențiale. Printre efectele resimțite cel mai acut de către părinți sunt cele legate de atitudinile celor din jur. Într-un astfel de tablou, serviciile de sprijin acordate copilului și familiei ar trebui să fie mai bine structurate, astfel încât să poată acționa în momente cruciale ale existenței familiale [2, p. 175].

Sintagma „cerințe educaționale speciale” se referă la anumite caracteristici, particularități prezente în plan educativ la anumite categorii de persoane, care sunt consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotorie, fiziologică etc. sau determinate de dificultăți de învățare, tulburări comportamentale sau apărute ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură care influențează dezvoltarea psihointelectuală a copilului (cum ar fi absența mediului familial, condițiile de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.). Conform Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) (2000, 2006), în sfera cerințelor educaționale speciale pot fi incluse următoarele categorii de persoane:

- A – se referă la persoanele cu diferite tipuri de dizabilități – nevăzători sau cu vedere parțială (ambliopi), surzi sau cu auz parțial (hipoacuzici), persoane cu dizabilitate mentală moderată, profundă sau severă, persoane cu dizabilități locomotorii accentuate sau persoane cu dizabilități multiple/asociate. La aceste categorii de persoane cerințele educaționale speciale sunt considerate, de regulă, consecutive sau derivate din diverse deficiențe/afectări ale structurilor sau funcțiilor organismului;
- B – se referă la persoanele care au dificultăți de învățare, tulburări ale funcțiilor cognitive, de comunicare, comportamentale și de relaționare, care nu sunt direct legate de factori ce pot justifica includerea lor în categoriile A sau C;

- C – se referă la persoanele care provin din medii socioeconomice, culturale și/sau lingvistice defavorizate, persoane care din diverse motive existențiale pot întâmpina dificultăți majore de adaptare și integrare în mediul școlar. Altfel spus, orice elev poate prezenta cerințe speciale în educație, într-o perioadă sau alta a școlarității sale, pe diverse durate, la diferite discipline sau arii curriculare și care solicită diferite forme și niveluri de sprijin din partea educatorilor [4].

Toate acestea generează un set de cerințe care adesea plasează elevul într-o stare particulară sau de dificultate în raport cu cei din jur, stare ce nu-i permite o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce fie un sentiment de inferioritate, fie imaginea de copil/elev diferit de ceilalți, accentuând condiția sa de persoană cu cerințe speciale care trebuie să beneficieze de abordări diferențiate și specializate în procesul instructiv-educativ.

Reușita integrării școlare depinde de accesul la servicii educaționale de calitate, iar reușita incluziunii – de modalitățile și oportunitățile de implicare a copilului în activitatea școlară.

În contextul educației incluzive, serviciile cabinetului de asistență psihopedagogică se focusează pe „susținerea procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul influențelor psihopedagogice realizate de către toți actorii implicați în educația copilului,..

Pentru asigurarea unor condiții optime pentru calitatea procesului de învățare și dezvoltare a elevilor, inclusiv a copiilor cu cerințe educaționale speciale, consilierul școlar are următoarele responsabilități: „cunoașterea psihologică a particularităților de învățare și dezvoltarea psihosocială a elevului..., monitorizarea și eficientizarea procesului de integrare socială în colectivul clasei..., asistență în proiectarea activităților extracurriculare organizate în cadrul instituției și oferirea asistenței psihologice privind orientarea profesională,.. Responsabilitatea principală a consilierului școlar constă, în „susținerea permanentă a actorilor responsabili de educația copilului și fortificarea dezvoltării psihologice a elevului în limitele abilităților pe care acesta le posedă și ale celor care îi sînt utile pe viitor,, [1, 5].

Consilierul care practică un învățământ incluziv se focalizează pe următoarele aspecte:

- intervenția directă (consilierea copiilor cu CES, a părinților acestora, precum și a celorlalți părinți din grădiniță, a personalului didactic și nedidactic, a managerului grădiniței);
- intervenția indirectă (consilierea adulților din anturajul copiilor astfel ca aceștia să devină capabili; să acorde sprijin copilul cu CES).

Implicarea consilierului presupune două roluri importante: acela de membru al echipei care acționează în demersul integrativ al copilului cu CES și acela de specialist cu responsabilități și activități specifice. Elaborarea și punerea în aplicare a planului educațional de intervenție este responsabilitatea consilierului, ca manager de caz.

Activitățile desfășurate la cabinetul de consiliere sunt:

- consilierea individuală a copiilor, a părinților și a cadrelor didactice în probleme legate de cunoaștere/• autocunoaștere, de adaptare a copiilor la cerințele grupei

și ale grădiniței, de optimizare a relațiilor copil-copil, copil-educatoare, grădiniță-familie, grădiniță-comunitate locală, cu scopul prevenirii și diminuării factorilor care conduc la eșec în adaptare, formare, dezvoltare, învățare și la tulburări ale comportamentului copiilor;

- consilierea familiei și a părinților pentru prevenirea și diminuarea stărilor de disconfort psihic în:
 - probleme legate de evoluția copilului;
 - observarea și testarea psihologică a copiilor;
 - elaborarea de programe de intervenție personalizată pentru copiii cu CES, în vederea orientării lor;
 - pentru debutul școlar: organizarea și susținerea de sesiuni/ activități/ întruniri de formare continuă pentru personalul didactic și nedidactic al grădiniței și pentru părinți, pe teme ce urmăresc prevenția, reducerea riscurilor și rezolvarea unor situații de criză;
- activităților de consiliere, dezvoltarea și coordonarea unor programe educaționale.

Psihologul școlar/ consilierul contribuie la elaborarea aplicării împreună cu educatorul, părinții, tutorele permanent, terapeutul și/sau alți specialiști un plan de consiliere privind ameliorarea comportamentului emoțional și social al copilului cu cerințe educaționale speciale.

Responsabilitatea și influența directă a consilierului asupra copilului cu cerințe educaționale speciale vizează, așadar, domeniul comportamental.

Educatorul, tutorele și părinții vor stabili obiectivele și activitățile de învățare din secvențele didactice specifice ameliorării, recuperării și dezvoltării.

Importantă este intervenția directă a consilierului asupra părinților cu impact indirect asupra copilului, care se concretizează în:

1. formularea de sarcini precise privind modalitatea de comunicare cu copilul;
2. organizarea programului zilnic al acestuia;• acordarea recompenselor;• exersarea recunoașterii stărilor emoționale;
3. implicarea copilului în activități gospodărești;
4. exersarea deprinderilor de autoservire.

În consilierea copilului, un mod eficient de conceptualizare sau identificare a cauzelor ce determină un anumit comportament este observarea copilului în timp ce se joacă cu obiectele puse la dispoziție. Astfel se pot sesiza aspecte referitoare la abilitățile motorii, la abilitățile emoționale și sociale, la funcționarea intelectuală.

În timpul consilierii psihologice prin joc, psihologul observă nivelul de activitate al copilului (dacă stă, sare, fuge, se plimbă, dacă e flexibil în mișcări), dacă e inhibat în exprimarea comportamentală (copiii anxioși au dificultăți de control a respirației), dacă este liniștit sau agitat, agresiv, ușor distructibil, prezintă gesturi stereotipe etc.

De o importanță majoră este și nivelul de dezvoltare a abilităților de exprimare emoțională, modificări ale trăirii emoționale pe parcursul consilierii, conștientizarea acestor stări și a nivelului de reactivitate emoțională. Este important să observăm reacția copilului atunci când dorim să interacționăm cu el: dacă este un copil afectuos și dependent

de interacțiunea cu adultul, care este răspunsul copilului la contactul fizic, dacă are limite adecvate (ia lucruri fără a cere voie, vrea să fie luat în brațe, evită contactul fizic), manifestă tendințe de abordare evitativă (manifestă inițiativă și apoi așteaptă indicații).

Pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 4 și 7 ani, un indicator al funcționării intelectuale poate obținut prin angajarea copilului în sarcini specifice cum ar fi: rezolvarea de puzzle, numirea părților corpului sau identificarea culorilor.

Pentru a obține informații despre nivelul de dezvoltare cognitivă a copilului în procesul de consiliere psihologică, corelăm datele obținute la aceste sarcini cu vârsta cronologică pe care o are copilul.

În timpul jocului, prin observare, constatăm dacă acesta este adecvat vârstei din punct de vedere al creativității, sau stereotip, repetitiv, limitat, infantil, (în mod repetat copilul pune și scoate figurinele dintr-o cutie, fără a face nimic altceva). Mai putem observa calitatea jocului, dacă este orientat spre scop sau dacă urmează o anumită ordine și intensitatea stării afective a copilului în timpul jocului.

Copiii cu cerințe educative speciale (intelectuale, senzoriale, motorii), de cele mai multe ori, au dificultăți în abordarea jocului, în relația cu ceilalți copii. Astfel că ei se joacă mai mult singuri, în liniște, în lumea lor. Jocul este mai sărac în acțiuni și nu se poate prevedea direcția spre care evoluează. Ei nu verbalizează, jocul se desfășoară după o schemă simplistă și rămâne deseori la stadiul de mânuire a obiectelor. Prin observarea copilului în timpul jocului se obțin date relevante despre starea lui de sănătate fizică și modul în care aceasta influențează afectivitatea, relaționarea cu ceilalți copii. Copiii supradotați au un nivel de implicare superior celorlalți copii. De aici, apar incongruențele: izolare, însingurare, ceilalți copii nu se mai joacă cu ei. Jocurile pe care le au la grădiniță sunt „depășite“, vor ceva mai „sophisticat“, iar dacă varianta nu există, se plictisesc.

Orice om învață de la ceilalți, dar copilul cu cerințe educaționale speciale devine în multe cazuri dependent de ceea ce i se transmite și asimilează prin intermediul contactului cu alții. Atât învățarea cât și activismul subiectului trebuie stimulate prin mai multe metode aplicate cu consecvență pe baza de recompensă, laudă, mustrare, etc [3]. Concluzionăm astfel că devine foarte important ca învățarea să nu se limiteze numai la asimilarea de cunoștințe ci să se pună accent și pe formarea de comportamente, atitudini, stări emoționale, reacții motivațional-voliționale.

Referințe bibliografice:

1. BATISTE, Jenica. Rolul consilierului școlar în integrarea/incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale. In: Revista de Asistență Educațională; Nr. 4; 2016. ISSN 2285-0139. [online] [citat 24 sept. 2019]. Disponibil: <http://revistadeasistentaeducationala.blogspot.com/2016/06/rolul-consilierului-scolar-in.html>
2. BONCHIȘ, Elena (coord.) Familia și rolul ei în educarea copilului/ E. Bonchiș. Iași: Polirom, 2011. p. 174-175. ISBN 978-973-46-2231-3
3. MIC, Marin, CÂRCU, Adela. Interventia timpurie la copii cu dizabilitati. Ghid-Practic
4. [online] [citat 24 sept. 2019]. Disponibil: http://interventie-timpurie.ro/wp-content/uploads/2016/01/Interventia-timpurie-la-copii-cu-dizabilitati-Ghid-Practic_Web.pdf

5. TOMA, Sergiu. Adaptarea psiho-socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general [online] [citat 24 sept. 2019]. Disponibil: http://ise.md/uploads/files/1549459712_teza_toma-sergiu_modificata_01_02_2019.pdf
6. VRASMAȘ, E. Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație, Ed. V & I Integral, Buc., 2007. 191 p. ISBN: 973-9341-97-4

ADOLESCENTUL DISLEXIC

**EMIL SORIN BLOJ, profesor, consilier școlar,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Tîrgu Mureș, România**

Annotation: *The adolescent with special educational requirements faces a double problem: related to intellectual boundaries and social marginalization. For this reason, dyslexic adolescents need a particular approach and additional language enhancement exercises.*

Keywords: *adolescent, problem, social marginalization, dyslexic.*

Argument

Considerată ca vârstă a marilor împliniri, „vârsta la care se plămădește omul de mâine” [2, p. 6], definitorie pentru parcursul ulterior al viitorului adult, adolescența este vârsta controversată a marilor schimbări și transformări pe toate planurile. Modificările survenite în evoluția adolescentului sunt „atât de delicate și de importante încât putem afirma pe deplin temei ca soarta omului se decide, în mare măsură, la vârsta adolescenței” [3, p. 63]. Din acest considerent cadrul didactic este nevoit să adopte o altă abordare în formarea și în educarea viitorului tânăr.

Trecerea de la copilărie la maturitate se realizează cu dificultate, fiind evidente rupturi peste care adolescentul trece cu dificultate, cu atât mai mult cu cât el întâmpină cerințe educative speciale.

Considerații generale

Modificările produse în perioada adolescenței (între 15-18 ani, cum încadra J. Piaget această perioadă) sunt de natură fizică, psihică, emoțională.

Cele mai dificile sunt transformările în planul psihologic. Ele sunt dublate de transformările fiziologice, care, deși sunt înțelese, provoacă îngrijorări în planul conștiinței.

Perioada marilor transformări este definită și prin contradicția dintre dorința de a fi unic, de a fi o individualitate aparte și necesitatea de a nu se desprinde de contingent și de a fi asemenea prietenilor. Nu există o vârstă standard la care adolescenții trec spre maturizare, așa cum nu există manifestări tipice pentru cei care se maturizează mai devreme sau mai târziu. Studiile consacrate acestui subiect sunt controversate și deseori contradictorii.

Tinerii maturizați precoce pot fi mai stabili emoțional mai puțin impulsivi și din acest motiv deseori sunt considerați populari în mijlocul celorlalți, lideri în adevăratul sens al cuvântului. Pe de altă parte, alți cercetători sunt de părere că, din contra, tinerii maturizați prea devreme sunt supuși regulilor impuse de ceilalți, respectă rutina și sunt mereu dornici de a fi pe placul celorlalți. Tinerele maturizate prea devreme sunt

introvertite, timide, puțin sociabile. Această izolare și însingurare are totuși aspecte pozitive, deoarece studiile au confirmat faptul că dobândesc mai multă experiență în rezolvarea problemelor existențiale și din acest motiv sunt mai pregătite să facă față vieții de adult.

Viața socială a adolescentului este deseori influențată de aspectul fizic. Există o cutumă în rândul adolescenților că pentru a fi acceptat de grup trebuie „să arieți bine”. Deseori această preocupare – uneori exagerată – este în detrimentul altor aspecte ce definesc vârsta adolescenței.

Din punct de vedere intelectual, adolescentul trece la un alt nivel de percepere a realității, numit de Piaget stadiul operațiilor formale [4, p. 112] care constă în căutarea răspunsurilor pentru explicarea complexă a problemelor ce-i preocupă. De aici nevoia de comunicare, de susținere a opiniei de argumentare sau contraargumentare. Dezvoltarea intelectuală cunoaște și ea o serie de particularități, care se afirmă în funcție de personalitatea fiecărui adolescent. Preferința pentru anumite materii, întrebări legate de legile care guvernează viața, sau legate de propriile trăiri inexplicabile, sunt doar câteva aspecte care fac parte din arsenalul transformărilor adolescente. Viața interioară a adolescenților primește noi valențe – este arealul celor mai profunde contradicții, locul luării deciziilor bune sau rele, individuale, sau sub influența celor din jur – oricum deciziile luate acum vor influența într-un mod sau altul viața viitorului adult.

Învățarea ocupă cel mai important loc în sfera preocupărilor adolescenților. Memorarea noilor cunoștințe se bazează pe scheme alcătuite după propriul sistem, respectând indicațiile primite la școală, structura lecțiilor, dar având și marca originalității. Viața, mediul înconjurător, situațiile existențiale ridică o serie de probleme care determină adolescentul să caute soluții care necesită utilizarea cunoștințelor însușite. La vârsta adolescenței apare „îngâmfarea gnoseologică” ce presupune utilizarea unor adevărate scheme tactice de rezolvare a problemelor [5, p. 198-199].

Din păcate aceste transformări nu sunt definitorii pentru copiii cu CES, care, în societatea contemporană, se confruntă cu o dublă problemă. Pe de o parte el își depășește cu greu limitele intelectuale, pe de altă parte trebuie să facă față fenomenului de marginalizare socială.

Nivelul redus al inteligenței, hiperexcitabilitatea, frustrarea, anxietatea, sunt doar câteva elemente ce individualizează adolescentul cu CES.

Tehnici de abordare a adolescentului dislexic

Adolescenții dislexici manifestă dificultăți de învățare datorită deficiențelor proceselor cognitive. Din acest punct de vedere e necesar să fie efectuate exerciții pentru citit, pentru înțelegerea expresiilor, rezumarea unei povești, a unei întâmplări, memorare, dar și pentru organizarea timpului, planificarea activităților. Activitățile urmăresc dezvoltarea capacității de a recunoaște fonemele, de a înțelege că literele reprezintă aceste sunete, de a dezvolta vocabularul. „Structurarea limbajului este însă un proces complex, care se realizează în cadrul activităților organizate, necesitând o serie de metode și procedee specifice”. [6, p. 15]

Un demers organizat care vizează corectarea tulburărilor de limbaj trebuie să cuprindă: activități de gimnastică, insistând pe antrenarea organelor articulatorii principale; educarea respirației verbale și neverbale; formarea și exersarea psihomotricității manuale; educarea auzului fonematic; învățarea articulației sau corectarea sunetului afectat, articularea ritmică a silabelor și cuvintelor (metoda fonetică, analitico-sintetică); integrarea elementelor învățate în activități complexe verbale și acționale, de tip joc didactic, conversație, competitive; activități de educare a personalității și de înlăturare a negativismului față de vorbire și a eventualelor tulburări comportamentale. [1, p. 78].

Propunem câteva exerciții menite să contribuie la ameliorarea dislexiei, exerciții utilizate în cadrul CJRAE Mureș.

1. Verificarea capacității de diferențiere perceptiv-fonematică a sunetelor și grupurilor de sunete atât separate cât și în structura cuvântului; pronunțarea unor cuvinte care conțin sunete mai greu de pronunțat în poziția inițială, mediană, finală;
 - pentru sunetul **j**: jucărie, vâjâie, garaj, jeton, cojoc, bandaj
 - pentru sunetul **ș**: șarpe, pește, fluturaș, șezătoare, paște, tufiș
 - pentru sunetul **r**: rață, carte, măr, Relu, carnaval, păr
 - pentru sunetul **f**: fetiță, calorifer, cartof, furnică, șofer, praf
 - pentru sunetul **z**: zare, Răzvan, răgaz, zidar, fazan, aragaz
 - pentru sunetul **g**: găină, gogoșar, gong, gard, gogoasă, Gogu
 - pentru sunetul **ț**: țară, coțofană, colț, țeapă, cățelandru, coteț
 - pentru grupurile de sunete **ea, oa, eau**: cartea, Oana, vorbeau
2. Verificarea capacității copilului de a utiliza raportul de contrast între noțiuni, prin indicarea noțiunii opuse ca sens, următorilor stimuli verbali:
 - a. bun – rău, vesel – trist, înainte – înapoi, gros –subțire, sus – jos, mult – puțin, slab – gras, lumină – întuneric, deasupra – dedesupt
 - b. Dacă nu este greu este.....
Dacă nu este rece este....
Dacă nu este aproape este...
Dacă nu este bătrân este...
Dacă nu este trist este...
3. Verificarea capacității copilului de a utiliza raportul de sinonimie între noțiuni, utilizând categorii gramaticale diverse, prin indicarea noțiunii asemănătoare ca sens, următorilor stimuli: substantive: zăpadă, uliță, pridvor; adjective: șireată, fricos, lacom; verbe: l-a gonit, se cațără, se joacă
4. Determinarea limbajului axat pe efectuarea operațiilor de analiză și sinteză a cuvintelor.
 - prezentarea câtorva imagini și solicitarea ca subiectul să denumească obiectele din imagini (mac, loc, cal); apoi să le despartă în silabe.
 - solicitarea de exemple de cuvinte alcătuite dintr-o singură silabă (măr, păr, ceas, leu, zmeu).
 - despărțirea în silabe a următoarelor cuvinte: cafea, tartină, cravată, maiou, razant
 - prezentarea unor obiecte: catalog, mașina, telefon și solicitarea de a împărți cuvintele în silabe
 - solicitarea de a oferi exemple de cuvinte formate din trei sau patru silabe.

Concluzii

Cea mai bună modalitate de a ajuta tinerii cu dificultăți de citire, scriere și ortografiere, este utilizarea particularizată a metodelor variate. Pe de altă parte, exercițiile care nu duc la evoluția tânărului, pot crea senzația de frustrare, de disconfort și chiar stres. De aceea o atenție deosebită trebuie acordată selectării modelelor utilizate.

Referințe bibliografice:

1. BĂRBULESCU, Gabriela, BEȘLIU, Daniela. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Editura Corint, 2009. 240 p. ISBN 973-135-513-9
2. DUMITRESCU, Ion. *Adolescenții - lumea lor spirituală și activitatea educativă*. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1980. 262 p.
3. MOISIN, Anton. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală - îndrumător pentru părinți, educatoare, învățători, diriginți și profesori*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. 136 p. ISBN 978-973-30-2854-3
4. PIAGET, Jean, INHELDER Barbel. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976. 159 p. ISBN: 9975-79-719-1
5. SCHIOPU Ursula, VERZA Emil. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 508 p. ISBN 973-30-5798-3
6. URSACHE, Lăcrămioara. Metode și procedee specifice de corectare a tulburărilor de articulare a fonemelor vocalice la școlarii mici cu dizabilitate auditivă. În *Revista Română de Terapie Tulburărilor de Limbaj și de Comunicare*, 2015. Octombrie, Vol I, Nr. 1

ACTIVITĂȚI PENTRU PLANURILE REMEDIALE, ÎN CAZUL COPIILOR CU CES

ADRIANA CERGHEDI, profesor, director
Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională, Mureș, România

Annotation: Remedial activities are very important for children with CES. They help him to integrate more quickly into the community and to acquire knowledge more easily. The most important remedial activities are: work tasks with varying degrees of difficulty, efficient distribution of responsibilities in the working groups, homework with open tasks.

Keywords: remedial activities, integrate, community

Expresia copil cu cerințe educative speciale – copil cu CES – are în vedere copilul care are nevoi speciale în ceea ce privește actul educativ, din cauza unor deficiențe intelectuale, senzoriale, psiho-motrice, fiziologice. În aceeași categorie se înscriu și copiii care întâmpină dificultăți de învățare din cauza mediului socio-economic sau a unor probleme psiho-afective.

Situațiile de această natură pun persoana în inferioritate față de ceilalți indivizi deoarece nu își poate manifesta întreaga capacitate intelectuală.

O serie de documente internaționale legiferează statutul copilului cu CES: Convenția ONU cu privire la drepturile copilului; Declarația de la Salamanca; Regulile standard privind educația a specială; Declarația Mondială asupra educației pentru toți.

UNESCO a adoptat termenul CES referindu-se la educația specială a copiilor și integrarea lor în societate. În România termenul este preluat în Legea învățământului și în Regulamentul învățământului special, care acordă o atenție deosebită acțiunilor remediale ce favorizează educația copilului cu CES. „Educația remedială este parte a educației copilului care are ca obiectiv stimularea finalizării învățământului obligatoriu și îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru copiii din grupurile dezavantajate. Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viața școlii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii față de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăți de învățare. [3, p. 4].

Există o multitudine de modalități de aplicare a diferitelor activități, care pot fi cuprinse în planurile remediale utilizate în cazul copiilor cu cerințe educative speciale.

1. **Asigurarea unui material diferențiat** în momentul predării noilor cunoștințe ar fi o bună modalitate de îmbunătățire a situației la învățatură. În țara noastră învățarea are la bază surse informaționale tradiționale și evaluează nivelul de cunoștințe dobândite la o anumită disciplină. În unele situații se fac raportări în evaluare și la alte obiecte de studiu: limba română poate face referiri la disciplinele istorie, geografie; matematica este utilizată în cadrul evaluărilor la fizică și chimie. Materialul utilizat în predare poate fi astfel adaptat diferitelor stiluri de învățare.

Astfel, în actul de predare se pot utiliza informații sintetizate pe fișe de lucru, care pot fi de mai multe tipuri.

Fișele de lucru sintetice pot cuprinde informații de bază, prezentate într-un limbaj accesibil. Ele se constituie în repere ale noțiunilor complexe predate la clasă și au rolul de a facilita înțelegerea fenomenului. Acest lucru este mai facil, dacă exemplele date au legătură directă cu experiența de viață a copilului cu CES. Fișele suport cu informații din alte discipline oferă posibilitatea elevului de a realiza conexiuni între diferitele materii studiate și de a completa lacunele. Astfel, în studierea textelor literare pot fi utilizate fișe cu informații geografice sau istorice, privind localizarea și plasarea în timp a evenimentelor narate. Cunoașterea stilurilor de învățare poate ajuta cadrul didactic să adapteze forma fișelor de studiu la modelul stilului de învățare. Pot fi utilizate: hărți, diagrame, explicații audio, tutoriale etc.

Acest lucru va duce la o mai bună adaptare a copilului cu CES la sistemul de învățământ de masă. Teoriile învățării explică mecanismele, condițiile în care se produce învățarea și modalitatea sau modalitățile de optimizare a actului învățării. Fiecare curent psihologic și-a lăsat amprenta asupra teoriilor învățării, fiecare teorie având la bază concepțiile respectivului curent din psihologie.” [2, p. 51].

2. Acordarea șansei elevului cu CES de a rezolva sarcini adaptate nivelului lui intelectual sau fizic, sau alocarea unui timp mai lung rezolvării cerințelor pot duce și ele la obținerea rezultatelor pozitive în demersul remedial.

Sarcinile pot fi diverse și aici. Astfel li se pot da tuturor elevilor aceleași fișe de lucru având cerințe identice. Pentru copiii cu cerințe educative speciale timpul de rezolvare a itemilor poate fi suplimentat, adaptat ritmului de muncă individual. De cele mai multe ori 10-15 minute suplimentare sunt suficiente pentru rezolvare. O altă modalitate de sprijinire

a copilului cu CES este alcătuirea unor fișe de lucru cu cerințe care au un grad mai scăzut de complexitate, dar timpul de rezolvare este același pentru întregul colectiv. De exemplu la fizică se predă aceeași teorie, dar sarcinile de lucru pe fișa de evaluare sunt diferențiate în funcție de capacitățile intelectuale ale copilului. Astfel, o problemă poate solicita doar înlocuirea datelor cunoscute într-o formulă și rezolvarea matematică a exercițiilor, iar pentru întreaga clasă problema dată necesită și realizarea unor transformări a unităților de măsură. În acest mod nu este eludată nici valorificarea nepărtinitoare a informațiilor predate și însușite. Fișele de lucru cu cerințe progresive sunt o altă variantă prin care copilul cu CES poate lucra în ritm propriu sau poate alege exercițiile pe care simte că le poate face. Exercițiile care merg de la simplu la complex, de la accesibil la dificil atenuează diferențele dintre copiii cu probleme educative speciale și ceilalți membri ai clasei de elevi. Introducerea în fișa de lucru a răspunsurilor deschise oferă libertatea de exprimare și imaginație a copiilor. La orele de gramatică progresul în dificultate a cerințelor poate fi: identificarea și sublinierea unor cuvinte; oferirea se sinonime, antonime; alcătuirea unor fraze după cerințe date; elaborarea unei compuneri gramaticale. Fișele cu informații suplimentare vin în sprijinul elevilor cu CES. Ele au rolul de a facilita rezolvarea unor sarcini de lucru pentru elevii mai slabi. De exemplu pentru o cerință sub formă de explicație, adresată întregii clase, de tipul: „Cum explicați simbolurile întâlnite în fragmentul de text dat?”, elevii care nu identifică soluții, pot solicita o fișă suplimentară care să le explice semnificațiile unor simboluri asociate sau explicate.

3. Fiecare copil este o individualitate și din acest motiv experiențe lor de viață sunt diferite. Acestea pot facilita sau îngreuna accesul individului la sursele de cunoaștere, dar rezolvarea sarcinilor pe grupuri de lucru omogene este o soluție viabilă în cadrul demersului educativ.

Împărțirea colectivului pe grupe de lucru în funcție de nivelul intelectual și de gradul de însușire a noilor informații poate face mai accesibil accesul la informații. Grupele sunt omogene și au exerciții cu grad diferit de dificultate, prin care fiecare rezolvă itemii pe care îi înțelege. Astfel dispare aparent diferența dintre elevii din colectiv, fiind înlăturată ideea de grup separat. De exemplu într-o activitate în care se utilizează Metoda cubului, li se cere elevilor să descrie, să compare, să analizeze, să asocieze, să aplice, să argumenteze. Grupurile constituite în funcție de nivelul intelectual realizează sarcinile fără a avea sentimentul de inferioritate. În altă ordine de idei se pot da elevilor sarcini de lucru ce valorifică teoria stilurilor de învățare. Elevii vor fi împărțiți în grupe omogene, în funcție de preferințele pentru un anumit stil de învățare. „Stilul de învățare reprezintă modalitățile particulare pe care le parcurge un individ pentru a percepe informația și pentru a o prelucra” [2, p.52].

4. O altă modalitate de abordare diferențiată a activităților remediale o reprezintă **temele pentru acasă** care cuprind sarcini de lucru diferite. „Temele pentru acasă au un scop precis, și un rol esențial în dezvoltarea elevilor atât pe plan școlar cât și pe plan personal. În primul rând temele ajută elevul să consolideze informația învățată la școală. Tot ce se învață la școală e menit să contribuie la construirea unei baze solide de informații

care va ajuta elevul să se simtă pregătit în fața anumitor provocări în demersul procesului de învățare.” [1].

În acest sens pot fi formulate teme pentru acasă care să permită elevului utilizarea fișelor sintetice cu informații. De asemenea pot fi date teme pentru acasă cu grade diferite de complexitate, aflate atât în concordanță cu nivelul de cunoștințe al elevului, cât și cu zona proximei sale dezvoltări.

Pot fi formulate de exemplu teme de proiect care să lase elevului libertatea de construire a structurii acestora, în funcție de abilitățile, cunoștințele și interesele proprii. Elevii pot alege modului de prezentare a temei. De pildă: raport scris, prezentare orală sau afiș – în formă de hartă mentală sau de schemă, în funcție de stilul de învățare, de abilitățile sale – orale, scrise, imagistice etc., sau în funcție de preferința personală.

Indiferent de forma aleasă în activitățile de sprijin pentru copiii cu CES, succesul acesteia depinde de capacitatea de adaptare a modalităților de predare-învățare-evaluare, la nivelul copiilor. Din păcate acest lucru pare destul de dificil. „Este o realitate faptul că organizarea activităților de învățare diferențiată (învățarea remedială integrându-se în tipologia acestor modalități de învățare) nu sunt chiar activitatea obișnuită în școlile românești.” [1].

Referințe bibliografice:

1. MELINTE, Diana Elena. *Temele pentru acasă – necesitate sau povară?* [accesată on-line la 12 august 2019]. Disponibil: <https://www.edusoft.ro/temele-pentru-acasa-necesitate-sau-povara/>
2. PĂDURE, Marian, *Stiluri de învățare și tehnologii de acces în contextul deficiențelor de vedere*. Cluj Napoca: Editura Universitară Clujeană, 2014. 332 p. ISSN 978-073-595-685-1 p. 51
3. ****Ghid de educație remedială în comunitățile cu grupuri vulnerabile*, Programul: RO10 - CORAI Proiect: „Inițierea de Grupuri locale de Educație parentală nonformală și transfer multi-regional de bune practici pentru promovarea incluziunii sociale a copiilor și tinerilor aflați în situații familiale de risc - GLEP” 16 p.

INFLUENȚA FACTORILOR SOCIALI ASUPRA DEZVOLTĂRII APTITUDINALE A ELEVILOR

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

Résumé: *Les principaux objectifs de ce travail sont associés à l'investigation des caractéristiques psycho-comportementales et de certaines variables qui peuvent faciliter le processus d'identification d'adolescentes ayant un haut potentiel aptitudinal. Les résultats obtenus montrent que les facteurs du contexte social peuvent influencer de début et le maintien de la sous-réalisations scolaire.*

Mots-clés: *élève, réalisations scolaire, sous-réalisations scolaire.*

În jurul nostru observăm în fiecare zi oameni diferiți. Aceste diferențe nu se referă doar la înălțime, forma fizică, conturul feței, culoarea pielii, dar mai ales la felul de manifestare al fiecăruia, la ritmul activității, la calitatea muncii sale. De asemenea, aceste

diferențe sunt constatate și la nivel intelectual, nivel de care depind în cea mai mare măsură reușita sau nereușita unei activități.

Cercetătorii nu s-au pus de acord în privința stabilirii coeficientului intelectual al unui copil cu aptitudini înalte. Această valoare oscilează de la un studiu la altul, însă lucrul cu care sunt de acord toți autorii este faptul că acești oameni supradotați se situează la un nivel intelectual peste medie. Ei au capacități intelectuale peste medie, dar au și nevoi speciale. În ultima vreme, aceasta este ideea care domină universul conceptual al supradotării.

Ideal ar fi ca fiecare elev supradotat să aibă posibilitatea de a se dezvolta normal în familie și la școală, fără a simți frustrare și nesiguranță. Este foarte bine cunoscut că elevii cu aptitudini înalte nu sunt lipsiți de probleme, dar mai ales ei constituie problema. Tulburările apar atunci când ei conștientizează faptul că sunt altfel decât cei de vîrsta lor. De cele mai multe ori problemele apar la nivel afectiv și apoi se reflectă și în rezultatele școlare. Dacă ar fi să amintim cîteva dintre problemele elevilor cu aptitudini înalte, ar trebui să spunem că inadaptarea socială este una dintre cele mai importante.

De la faptul ca acest copil nu reușește să se adapteze situației sale, pornesc toate neplăcerile ulterioare care ajung să-l copleșească. Este vorba atît de eșec școlar, cît și de eșec relațional. Copilul cu aptitudini înalte este de cele mai multe ori izolat, închis în sine și sub o presiune permanentă, care conduce la anxietate.

Profesorii elevilor cu aptitudini înalte sunt persoane în măsură să-i ajute, deoarece una dintre caracteristicile comune copiilor cu aptitudini superioare este dificila integrare în viața școlară. Fără îndrumare elevul se va mulțumi doar să îndeplinească sarcinile școlare care nu-l solicită prea mult din punct de vedere intelectual. În cazul acesta se poate vorbi chiar de o subrealizare școlară.

Pe plan mondial problematica manifestării subrealizării școlare în rîndul celor cu abilități peste medie este de actualitate, majoritatea specialiștilor remarcă puține abordări științifice ale acestui fenomen. În ultimii ani cercetările din domeniu au demonstrat că există un număr prea mare de elevi supuși riscului de subrealizare, iar din intervențiile aplicate în scopul diminuării acestui fenomen au reieșit noi caracteristici și dileme, ceea ce denotă complexitatea temei la nivel școlar, și în mod special, în plan social. De asemenea, dintre problemele ce decurg din procesul de ameliorare a fenomenului menționăm: numărul mare de cadre didactice care consideră că un elev cu potențial aptitudinal înalt nu se poate afla în situația de subrealizare școlară, gradul scăzut de informare și formare a educatorilor din perspective promovării excelenței și, cu atît mai puțin, din perspective subrealizării la acești elevi cu potențial aptitudinal înalt, precum și nivelul foarte scăzut al implementării de programe instructive-educative pentru diminuarea fenomenului. În studiul nostru am considerat obligatorie identificarea factorilor care reflectă subrealizarea școlară la adolescenții cu potențial aptitudinal înalt.

Scopul studiului: Investigarea influenței factorilor sociali care conduc la manifestarea subrealizării școlare la adolescenții cu potențial aptitudinal înalt.

Ipotezele studiului:

- Manifestarea subrealizării școlare în rândul adolescenților cu potențial aptitudinal înalt este mai ridicată la persoanele de gen feminin decât la cele de gen masculin;
- Statutul socioeconomic inferior influențează apariția subrealizării școlare la adolescenții cu potențial aptitudinal înalt.

Descrierea lotului de subiecți investigați: Cercetarea s-a realizat în cadrul Liceului Teoretic „M. Eminescu” din Bălți. Numărul total de subiecți au fost de 124, dintre care 69 fete și 55 de băieți, cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani. Am ales acest liceu în urma informațiilor despre rezultatele la concursurile școlare la acești elevi.

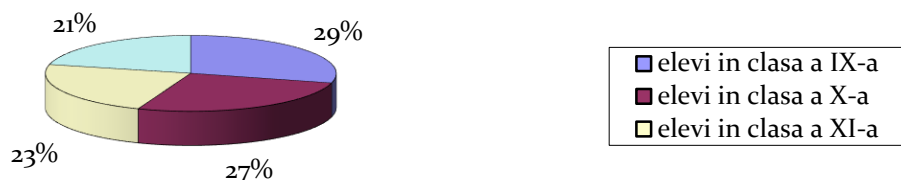


Figura nr. 2: Ponderele elevilor pe anii de liceu

Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor.

Pentru a verifica ipotezele ne-am orientat către alegerea următoarelor probe care să evidențieze presupunerile pe care le-am făcută:

- Matricea Progresivă Raven Standart pentru stabilirea coeficientului de inteligență.
- Analiza rezultatelor școlare
- Analiza rezultatelor obținute la competiții, concursuri
- Interviu nestructurat cu profesorii și elevii.

Interviul nestructurat a fost realizat după aplicarea testului și interpretarea rezultatelor și a constat într-o discuție atât cu profesorii, cât și cu adolescenții care au obținut scorurile cele mai ridicate la testul folosit. Prin acest interviu s-a încercat să se obțină anumite date despre copilul în cauză, atât informații din mediul școlar, cât și informații legate de familie, cercul de prieteni.

În privința *dimensiunii școlare*, indicatorii de bază în studiul nostru au fost: analiza rezultatelor școlare din semestrul anterior și primul semestru al anului curent aplicării instrumentelor, aprecierea profesorilor și a colegilor privind nivelul performanței elevului cu aptitudini înalte și subrealizare școlară și impedimentele percepute de elevul cu aptitudini înalte și subrealizare școlară în realizarea maximală a sarcinilor școlare.

Rezultatele obținute și interpretarea lor

Pentru a verifica ipotezele expuse mai sus, în prima etapă a cercetării noastre am utilizat testul de inteligență Raven (Matricea Progresivă Standart) pentru identificarea adolescenților cu potențial aptitudinal peste medie. Testul a fost aplicat colectiv, s-a distribuit fiecărui subiect un exemplar de test tipărit (sub formă de caiet) și o fișă personală de cotare pentru înregistrarea răspunsurilor. Subiecții au rezolvat cele 60 de exerciții din test timp de 30-50 de minute. S-a acordat câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Rezultatele obținute la testul Raven sunt prezentate în figura nr.3. Aceste rezultate au arătat că din cei 124 de adolescenți, 18 din ei sunt elevi înalt abilitați, respectiv 14,5 %.

La acești adolescenți am analizat rezultatele școlare obținute și am constatat că 11 adolescenți din cei 18, reprezintă elevi înalt abilitați însă subrealizați școlar. Cei 11 adolescenți care au obținut peste 120 la testul Raven arată că sunt persoane cu o inteligență superioară, însă mediile școlare pe care le au nu arată același lucru, nici unul dintre ei neavând medii peste 9, majoritatea mediilor încadrându-se între nota 7,50 și 8.

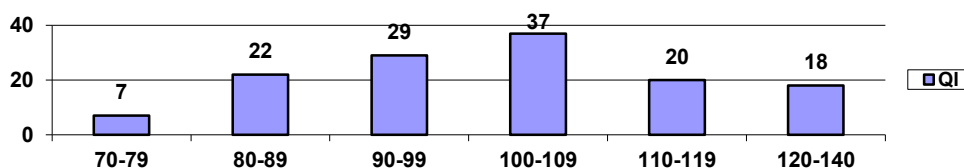


Figura 3: Rezultatele obținute la testul Raven

Pentru a verifica ipotezele 1 și 2 am analizat doar situația celor 11 elevi care la testul Raven au aratat că sunt persoane cu o inteligență superioară, însă mediile școlare pe care le au nu arată același lucru.

Conform tabelului numărul 1, observăm existența unei diferențe între băieți și fete în ceea ce privește media generală pe semestrul I, în sensul că elevele cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, obțin note mai mari în comparație cu elevii cu aptitudini înalte și subrealizare școlară. Ipoteza nr.1 a fost confirmată.

Tabelul 1: Rezultatele obținute de adolescenții cu aptitudini înalte și subrealizați școlar, în ceea ce privește „medii generale pe semestru”.

Genul subiecților	Media generală pe semestrul I
Masculin	7,82
Feminin	8,05

Ipoteza cercetării 2 : Statutul socioeconomic inferior influențează apariția subrealizării școlare la adolescenții cu potențial aptitudinal înalt.

Pentru a verifica ipoteza am recurs la analiza datelor referitoare la media generală obținută în semestrul anterior aplicării instrumentelor și statusul ocupațional al părinților elevilor cu aptitudini înalte însă subrealizați școlar. În prima etapă, am analizat datele referitoare la statusul ocupațional al tatălui și ulterior, cel al mamei.

Rezultatele au arătat că statusul ocupațional al tatălui are un efect asupra randamentului școlar al adolescentului, în sensul că elevii ai căror părinți provin din medii socioeconomice de un nivel scăzut au un randament școlar scăzut. Rezultatele sunt prezentate în figura 4.

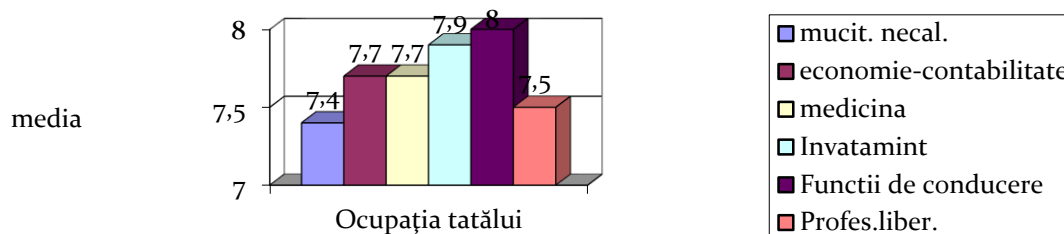


Figura 4: Randamentul școlar al adolescentului cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, și statusul ocupațional al tatălui.

Observăm că adolescenții ai căror tați ocupă poziții necalificate (șoferi, vânzători, etc), liberele, sunt mai predispuși riscului de subrealizare școlară decât elevii ai căror tați ocupă funcții de conducere.

În cazul investigării statusului ocupațional al mamei, rezultatele (prezentate în figura 5) au arătat de asemenea un efect al statusului ocupațional al mamei asupra randamentului școlar. Elevii ale căror mame au profesii libere obțin medii mai mari decât cei ai căror mame au funcții de conducere sau sunt necalificate.

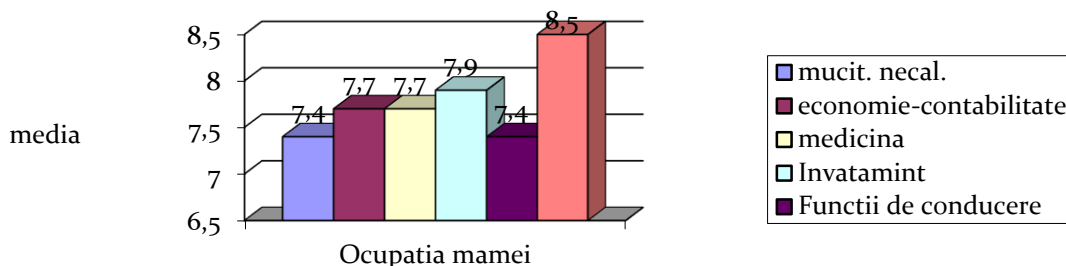


Figura 5: *Randamentul școlar al adolescentului cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, și statusul ocupațional al mamei.*

Din analiza acestor date reiese că ipoteza numărul 2 a fost confirmată.

Astfel, referindu-ne la randamentul școlar al elevului cu aptitudini înalte dar cu subrealizare școlară, au fost cuprinși următorii indicatori: date despre statusul socioeconomic al părinților, vârsta, genul, pragul de mulțumire manifestat de părinți.

Vom detalia în continuare acești indicatori :

1/Statusul ocupațional al părinților

Influența statutului ocupațional al părinților a fost demonstrată în ipoteză. Randamentul școlar al elevului cu aptitudini înalte dar subrealizați școlar este influențat în foarte mare măsură de ocupația mamei, iar cei cu mame având profesii libere obțin în mod evident medii mai mari decât cei ai căror mame au funcții de conducere sau necalificate, care sunt predispuși mai mult riscului de subrealizare școlară.

2/Vârsta

Conform rezultatelor obținute și prezentate în tabelul 2, se poate observa ponderea vârstei eșantionului de elevi cu aptitudini înalte și subrealizați școlar; astfel vârstele care au fost analizate sunt cuprinse între 14 și 18 ani: 9,09%- 14 ani; 9,09% - 15 ani; 45,4% - 16 ani; 9,09 %- 17 ani; 27,2%- 18 ani.

Tabelul 2: *Ponderea vârstei eșantionului de elevi cu aptitudini înalte și subrealizați școlar*

Vârsta	Frecvența	Procentul
14 ani	1	9,09
15 ani	1	9,09
16 ani	5	45,45
17 ani	1	9,09
18 ani	3	27,27
Total	11	100

Datele ne arată că cei mai mulți elevi cu aptitudini înalte și subrealizați școlar, sunt adolescenți de 16 ani și anume aceștea reprezintă 45,4%.

3/Genul

În cadrul eșantionului nostru de elevi cu aptitudini înalte și subrealizați școlar, rezultă clar ponderea subiecților de gen feminin (36,3%) și masculin (63,6%).

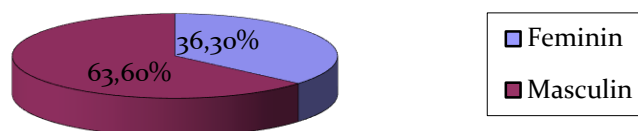


Figura 6 : Reprezentarea grafica a eșantionului de adolescenți cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, pe grupe de gen.

4/Pragul de mulțumire manifestat de părinți asupra randamentului școlar al elevului cu aptitudini înalte și subrealizare școlară.

Rezultatele obținute ne-au arătat că un procent de 54,5% dintre părinți se declară mulțumiți atunci când elevii cu aptitudini înalte și subrealizare școlară reușesc să obțină un randament școlar în jurul mediei de 8. Rezultatele sunt prezentate în figura 7.

Note	Frecvența	Procentaj
6	0	0
7	2	18,2%
8	6	54,5%
9	3	27,2%
10	0	0
Total	11	100

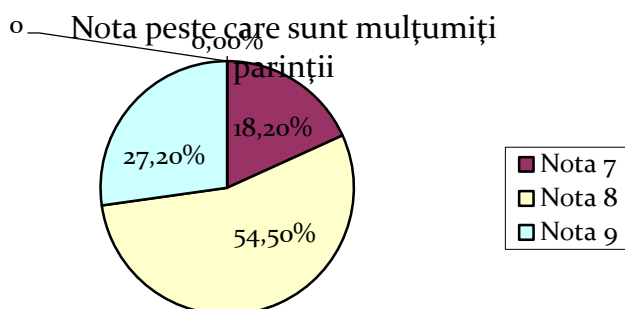


Figura 7: Reprezentarea pragului de mulțumire manifestat de părinții elevilor cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, asupra randamentului școlar

Aceste date ne confirmă și mai mult ideea că părinții nu cunosc adevăratul potențial al copilului lor și, prin urmare, nici standardele impuse nu sunt conform potențialului aptitudinal de care dispune adolescentul.

5/În continuare am recurs la investigarea impedimentelor enunțate de către elevii cu aptitudini înalte în realizarea maximală a sarcinilor școlare, pentru ca ulterior să le investigăm pe cele expuse de elevii cu aptitudini înalte dar subrealizați școlar, urmate de o analiză comparativă între cele două grupe.

Rezultatele obținute, ne-au arătat că cei 18 adolescenți cu aptitudini înalte la întrebarea „Enumerați principalele impedimente în obținerea rezultatelor maxime”, au indicat: lipsa voinței, nivelul scăzut al implicării în sarcinile școlare și lipsa motivației.

Tabelul 3: Impedimentelor enunțate de elevii cu aptitudini înalte în obținerea rezultatelor la nivel maximal

Impedimente	Frecvența	Procentaj
Nici o opțiune	2	11,1%

Lipsa motivației	3	16,6%
Alte preocupări	2	11,1%
Indiferența, apatie	2	11,1%
Probleme familiale	1	5,55%
Lipsa voinței	4	22,2%
Nivelul implicării	4	22,2%

Astfel, pe primele locuri cu același nivel procentual de 22,2%, se remarcă lipsa voinței și nivelul scăzut al implicării în sarcinile școlare, urmate de lipsa motivației cu un procent de 16,6%.

Rezultatele celor 11 adolescenți cu aptitudini înalte dar subrealizați școlar la întrebarea „*Impedimente în obținerea rezultatelor maxime*” au indicat printre principalele impedimente: lipsa voinței (27,3%) și lipsa motivației (27,3%) cu același nivel procentual; alte preocupări (18,2%), și nivelul scăzut al implicării în sarcinile școlare (18,2%).

Tabelul 4: *Impedimente enunțate în obținerea rezultatelor la nivel maximal de către elevii cu aptitudini înalte și subrealizare școlară.*

Impedimente	Frecvența	Procentaj
Nici o opțiune	0	0
Lipsa motivației	3	27,3%
Alte preocupări	2	18,2%
Indiferența, apatie	1	9,09%
Probleme familiale	1	9,09%
Lipsa voinței	3	27,3%
Nivelul implicării	2	18,2%

Se observă că, pe primul loc, ambele categorii de elevi au enunțat *lipsa voinței*, iar în rândul elevilor cu aptitudini înalte și subrealizare școlară, *lipsa motivației* ocupa al doilea loc ca impediment în realizarea sarcinilor la nivel maximal. De asemenea, *prezența altor preocupări* în viața elevilor cu aptitudini înalte și subrealizare școlară este un alt factor cu ponderea ridicată ce conduce la nerealizarea activităților. Rezultatele sunt prezentate în figura 8.

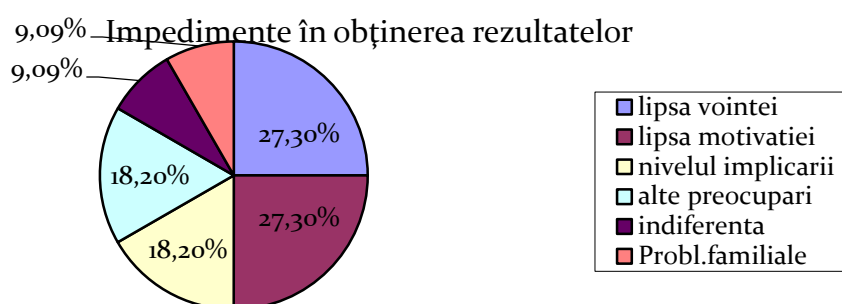


Figura 8: *Reprezentare grafică a impedimentelor enunțate în obținerea rezultatelor la nivel maximal de către elevii cu aptitudini înalte dar subrealizați școlar.*

6/Aprecierii colegilor privind nivelul de performanță al elevului cu aptitudini înalte și subrealizare școlară.

Am rugat elevii să aprecieze nivelul de performanță al adolescenților cu aptitudini înalte (cei 18), și apoi nivelul de performanță al adolescenților cu aptitudini înalte și subrealizare școlară (cei 11), după criteriul: *foarte buni, buni, mediocri, slab*. Rezultatele obținute sunt prezentate în figura 9.

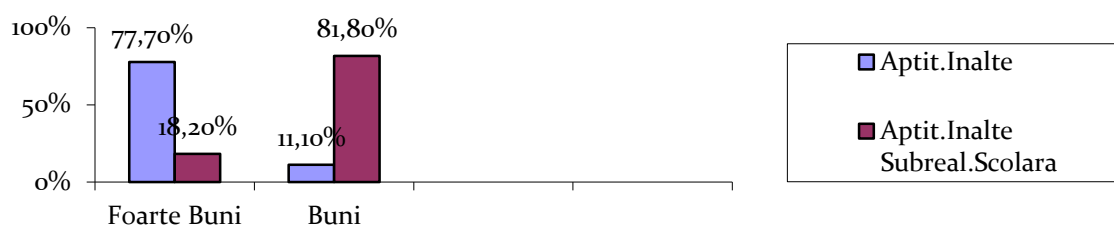


Figura 9: Rezultatele comparative privind diferența dintre nivelul aprecierii efectuate de colegii de clasă în cazul elevilor cu aptitudini înalte și elevii cu aptitudini înalte și subrealizare școlară.

Rezultatele au arătat că elevii cu aptitudini înalte sunt apreciați de colegi ca fiind: 77,7% - foarte buni (14 din 18), 11,1% - buni (2 din 18). Elevii cu aptitudini înalte și subrealizare școlară sunt apreciați de colegi ce fiind: 18,2% - foarte buni (2 din 11); 81,8% - buni (9 din 11). Aceasta ne-a permis identificarea unor diferențe între nivelul aprecierii efectuate de colegii de clasă la cele două grupe de subiecți: adolescenți cu aptitudini înalte și adolescenți cu aptitudini înalte și subrealizare școlară. Deci, randamentul școlar este influențat și de percepția colegilor asupra potențialului aptitudinal.

Rezultatele obținute au demonstrat că factorii contextului social pot influența apariția și menținerea subrealizării școlare.

Referințe bibliografice:

1. CREȚU, C. Succesul și insuccesul școlar. Psihopedagogia elevilor cu aptitudini înalte. În :*Psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1994.
2. JIGĂU, M. *Copiii supradotați*. București: Editura Științifică și Tehnică, 1994.
3. KULCSAR, T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: E.D.P., 1978.
4. MITROFAN, N., MITROFAN, L. *Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile*. Iași: Editura Polirom, 2005.
5. POPOVICI, D.V., BALOTĂ, A. *Introducere în Psihopedagogia Supradotaților*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004.

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII COMPENSATORII ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU DEFICIENȚE MINTALE

Iuliana STAMATE, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Annotation: The phenomenon of manifesting the compensatory mechanisms in children with mental deficiencies is related to "how, under conditions of activity, education and work, new ways can be created and we can make compensatory ones, then on the path of vicarage (of supplementation), then and on the way of restructuring the functional scheme ». Therefore, apart from activities - including in the form of games, learning, work - there can be no compensation, compensation by restructuring the functional schemes. This process is based on the gradual internalization (especially difficult to difficult, especially in people with mental disabilities) is a mode of action, which takes care of the causes that exist regarding the adaptation, either spontaneously or directedly.

Keywords: mental disabilities, the law of compensation, compensatory mechanisms, adaptation.

Mihai Golu (1976) consideră compensația o "Lege a dezvoltării personalității", în general, și o definește ca pe un "mecanism biologic de menținere și redresare a funcțiilor vitale ale organismului..." (Mihai Golu, p. 85). Prin urmare, este vorba nu numai de redresare, ci, în primul rând, de menținerea funcțiilor vitale, ceea ce înseamnă că disponibilitatea de a reacționa compensator este o trăsătură comună a tuturor organismelor, adică nu numai a celor cu deficiențe, ci a oricărui individ aflat -la un moment dat sau permanent - în dificultate.

Ca "lege" a procesului dezvoltării, compensația acționează în direcția reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine un factor perturbator, de exemplu, o deficiență, o disfuncție, o incapacitate etc.

Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de copii cu deficiențe, la fiecare categorie având, însă, un anume specific și anumite limite. În condiții defavorabile, rezultatele procesului compensator se pierd, adesea, prin decompensare. Acest fenomen, invers dezvoltării compensatorii, se produce frecvent la copiii cu deficiențe, de exemplu atunci, când, dintr-un motiv sau altul, aceștia întrerup programul terapeutic specific sau îl parcurg superficial, înregistrând regrese și dezadaptări. La copiii cu deficiențe mintale, fenomenul decompensării este deosebit de frecvent și poate fi pus în legătură cu ceea ce B. Inhelder numește «vâscozitate genetică».

De asemenea, la copiii cu deficiențe, inclusiv mintale, apar frecvent fenomene pseudocompensatorii, constând în reacții adaptative neadecvate, ca răspuns la condiții ambientale sau educative defavorabile. De exemplu, în condițiile unor relații familiale tensionate, ale unor grupuri neglijate educativ, ale unor insuccese repetate, mai ales în planul performanțelor intelectuale, unii elevi (cu capacitatea de efort scăzută sau cu alte dezechilibre) vor reacționa pseudocompensator prin manifestări negative în plan comportamental, prin obrăznicii, bufonerii, vagabondaj etc.

Compensarea se poate realiza, după cum se știe, sub trei forme de bază:

- regenerarea organică - de pildă, refacerea cozii ruptă la șopârlă - proces nesemnificativ, însă, pentru problema care ne interesează;
- vicarierea - adică, suplinirea unei funcții pierdute, de exemplu, funcția unui analizator (a unui organ de simț) prin activitatea altor analizatori; această formă este implicată masiv în dezvoltarea compensatorie la copiii cu deficiențe senzoriale;
- - restructurarea funcțională sau dinamică a activității vitale a oricărui organism lezat, în condițiile specifice, neobișnuite, pe care le creează prezența oricărei deficiențe sau incapacități, în perspectiva (re)adaptării la condițiile respective.

Referindu-se la acest fenomen de manifestare a mecanismelor compensatorii la persoanele cu deficiențe, Dorin Damaschin (1973) considera a fi important de văzut «cum anume, în condițiile activității, ale educației și muncii se pot crea noi căi și noi mijloace compensatorii, atât pe calea vicarierii (a suplinirii), cât și pe calea restructurării schemei funcționale» (Dorin Damaschin, p. 36). Este evident că, în afara activității - inclusiv sub forma sa de joc, de învățare, de muncă - nu poate exista compensație, îndeosebi compensație prin restructurarea schemelor funcționale, acest proces bazându-se pe

interiorizarea treptată (uneori deosebit de dificilă, mai ales la persoanele cu deficiențe mintale) a unor modele de acțiune, pe care cei în cauză le exersează în procesul adaptării, fie spontan, fie dirijat.

Procesul dirijat al adaptării compensatorii, trebuie avute în vedere următoarele principii:

- Principiul integrării și al ierarhizării, care presupune raporturi dinamice de subordonare, comutare, succesiune, substituție, sincronizare între diferite componente ale comportamentului. Această ierarhizare a planurilor, a componentelor dezvoltării sau a adaptării compensatorii la om este condiționată de raporturile sale cu mediul social, în afara relațiilor sociale, dezvoltarea individului uman - inclusiv dezvoltarea compensatorie și procesul adaptării la persoanele cu handicap - sunt de neconceput. De aici, rezultă că dezvoltarea compensatorie în plan biologic și psihic, la persoanele cu afecțiuni și abateri de la traseele normale ale procesului dezvoltării, nu se poate realiza optim decât în condiții favorabile de mediu social și cultural, inclusiv sub aspectul educației organizate. Ideea «normalizării», dar într-un sens mai larg, este astăzi promovată, după cum se știe, cu multă insistență, în legătură cu problematica educației integrate a școlarilor cu handicap, dar și a celor cu nevoi speciale doar în planul educației.
- Principiul determinismului presupune acțiunea cauzelor externe asupra dezvoltării (compensatorii) individuale, prin intermediul condițiilor interne. De exemplu, oricât de bine ar fi organizată educația terapeutică, ea nu va acționa egal asupra dezvoltării tuturor elevilor cu handicap, ci diferit, în raport cu particularitățile intrinseci ale fiecăruia, adică în raport cu: natura și gradul afecțiunii suferite; cu potențialul adaptativ ereditar, în plan biologic și psihic; cu vârsta, gradul de cultură, nivelul de elaborare a mecanismelor compensatorii etc.
- Principiul activismului este fundamental pentru restructurarea compensatorie a schemelor funcționale ale organismului afectat. El întărește și subliniază, o dată în plus, importanța hotărâtoare a participării active și conștiente a acestor elevi la toate activitățile școlare.
- Principiul unității vizează echilibrarea organismului afectat, integrarea și armonia stărilor sale fizice, psihice și morale. Nu poate exista "compensație pe felii", pe paliere sau pe sectoare ale personalității. Dezvoltarea compensatorie nu poate fi decât consecința unor influențe pozitive multiple, exercitate asupra întregului organism, a întregii personalități, în virtutea acestui principiu, în activitatea cu handicapării nu vom organiza, de regulă, activități de educație senzorială, de educație psihomotorie, de antrenare a capacităților mnezice etc., fără legătură între ele. Exercițiile vizând distinct obiectivele respective vor fi integrate în activități terapeutice complexe, așa cum, de altfel, se preconizează în Programul de "Terapie educațională complexă și integrată", elaborat pentru activitățile din școlile speciale.
- Principiul analizei sintezei. Capacitatea analitico-sintetică este frecvent afectată la copiii cu deficiențe, îndeosebi la cei cu deficiențe mintale. De aceea, orice acțiune vizând stimularea dezvoltării compensatorii trebuie să-și propună depășirea dificultăților în realizarea operațiilor de analiză și sinteză, pe care le întâmpină cei în cauză. Aceasta cu atât mai mult, cu cât mobilitatea și coordonarea, în procesul de

restructurare compensatorie, a funcțiilor mai bine păstrate, depind, în mare măsură, de calitatea prelucrării analitico-sintetice, în scoarța cerebrală, a impulsurilor venite de la diferiți analizatori. Procesul se află în strânsă legătură cu «pârghia» ce stă la baza mecanismelor compensatorii, adică cu fenomenul de feed-back sau aferență inversă. Treptat, prin exersarea unor modele pozitive, se formează, în cortex, scheme de acțiune corectă, eficientă. Devenind "acceptori ai acțiunii" (după expresia lui P. K. Anohiri), aceste scheme vor servi drept puncte de sprijin în autoreglajul comportamentului adaptativ al persoanei supuse restructurării compensatorii.

Referințe bibliografice:

1. ABRUDAN, C. (2005). Fundamentele psihopedagogiei speciale. Editura Universității din Oradea;
2. ARCAN, P., CIOMĂGEANU, D. (1980). *Copilul deficient mintal*. Editura Facla, Timișoara
3. DRUȚU, I., Psihopedagogia deficiențelor mintale (lecții), Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1995.
4. GHERGUȚ, Alois. (2007). Sinteze de psihopedagogie specială. Editura Polirom, Iași;
5. VRĂȘMAȘ, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. Editura Vanemonde;
6. <https://www.scribd.com/doc/313649167/05>;
7. <http://www.scribd.com/doc/313649167/05>;
8. <https://www.academia.edu/10225963/Carte-Mihai-Golu-Fundamentele-psihologiei-ed-V?auto=download>

CURSURILE OPȚIONALE – SPRIJIN PENTRU COPIII CU CES

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

Annotation: *Optional courses have the role of completing the course hours and support the aims of the general discipline. The given examples ensure that the children with the ESC enter another universe, through the set of values and attitudes proposed and through the specific competences they promote.*

Keywords: *optional courses, support, examples, values, attitudes*

Istoria reprezintă o disciplină care poate oferi numeroase exemple menite să asigure copiilor cu CES pătrunderea într-un alt univers.

Cursurile opționale ce completează orele de istorie susțin finalitățile disciplinei generale de istorie prin setul de valori și atitudini propus și prin competențele specifice pe care le promovează.

Învățarea centrată pe elev presupune mai multe aspecte: „interacțiunea cu alți elevi, învățarea într-un ritm propriu, învățarea prin cooperare”. [2, p. 13-15] Demersul didactic se realizează din perspective multiple: educația pentru drepturile omului, educația pentru diversitate, educația pentru dimensiunea de gen, a perspectivelor multiple asupra istoriei, a strategiilor de argumentare, negociere și cooperare, a utilizării surselor multiple de informare și documentare.

Abordarea complementară la temele care tratează Istoria Românilor se adresează elevilor din clasa a VIII-a.

Actul educațional, pentru cursurile opționale de istorie, poate fi axat pe patru coordonate: o deconstrucție a mecanismelor de putere și psihologice pe care s-au întemeiat evenimentele istorice în România și menținerea la putere a diferitelor regimuri; o ofertă de cunoaștere centrată pe exersarea demersurilor și acțiunilor civice democratice; realizarea unui demers autonom de cunoaștere; un exercițiu care are în vedere educarea elevilor pentru utilizarea resurselor care susțin învățarea permanentă. „Instruirea centrată pe competențe reprezintă o abordare globală a problemei instruirii din perspectiva competențelor-cheie europene, a competențelor învățământului preuniversitar și a competențelor generale și specifice din programele școlare” [1, p. 8]

Traseul de învățare pe care îl propune programa cursului opțional este conceput ca un parcurs eșalonat, în cadrul căruia se va urmări dobândirea competențelor necesare operării cu informația științifică precum și formarea unei culturi legate de istoria națională, utilă continuării studiului altor discipline conexe și a legăturii cu alte obiecte de studiu.

Un alt aspect definitoriu pentru traseul de învățare este *perspectiva-multidimensională* înțeleasă ca un mod de a gândi, a selecta, a examina și a utiliza materialele provenind din diferite surse, menite să lămurească complexitatea unor fapte istorice.

Aspectele comune din punct de vedere didactic cu alte discipline ale ariei curriculare *Om și societate* sunt: centrarea pe modelul comunicativ-funcțional destinat structurării capacităților de comunicare socială; definirea domeniilor disciplinei în termeni de capacități (receptare-exprimare); abordarea comunicării ca o competență umană esențială în acord cu concepția competențelor cheie.

Valorile și atitudinile dezvoltate de cursurile opționale conexe predării istoriei sunt: relaționare pozitivă cu ceilalți; asumarea unui set de valori personale care să confere identitate persoanei; gândire flexibilă și prospectivă; acceptarea diversității de opțiuni în viață privată și în cea publică, a diversității etnice, sociale, religioase, culturale etc; acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, vieții sociale, culturii etc; asumarea dialogului și comunicării interculturale.

Competențele generale și cele specifice vin să completeze competențele specifice disciplinei istorie.

Astfel competențe generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului preuniversitar. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului.

Competențele generale ce pot fi propuse într-un curs complementar la disciplina istorie, care respectă specificul vârstei și caracteristicile grupurilor de copii din care fac parte și copii cu CES, pot fi:

- I. Utilizarea corectă a termenilor istorici.
- II. Compararea și evaluarea unor argumente în vederea formulării unor judecăți personale.
- III. Analizarea instituțiilor, a normelor și a procedurilor de guvernare.

Competențele specifice vin să concretizeze competențele generale. Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.

1. Selectarea și comentarea surselor istorice pentru a susține / combate un punct de vedere
2. Descoperirea în sursele de informare a perspectivelor diferite asupra evenimentelor și proceselor istorice
3. Analiza diversității sociale, culturale și de civilizație în istorie pornind de la sursele istorice
4. Construirea unor demersuri de tip analitic cu privire la situații și contexte economice, sociale, politice, culturale, de mentalitate
5. Descoperirea constantelor în evoluția fenomenelor istorice studiate
6. Descoperirea unor oportunități în cercetarea istoriei ca sursa a învățării permanente
7. Integrarea cunoștințelor obținute în medii non-formale de învățare în analiza fenomenelor istorice studiate
8. Folosirea strategiilor de negociere și cooperare civică
9. Proiectarea unui demers de cooperare pentru identificarea și realizarea unor scopuri comune

Competențele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul învățământului de școlaritate precum și competențele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere în definirea unor concepte.

În ceea ce privește competențele, copiii cu CES pot opera doar cu o parte din acestea:

1. Competențele de receptare care presupun percepția, identificarea de termeni, relații, procese; observarea unor fenomene, procese; perceperea unor relații, conexiuni; nominalizarea unor concepte
2. Competențele de prelucrarea primară necesită interiorizarea: compararea unor date, stabilirea unor relații; clasificări de date; reprezentarea unor date; sortarea-discriminarea; investigarea, descoperirea, explorarea
3. Competențele de exprimare solicită transpunerea în limbaj a celor însușite: descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene; generarea de idei; argumentarea unor enunțuri; demonstrarea. [3]

Ca sugestii metodologice pentru un curs opțional de istorie propunem câteva orientări definitorii pentru.

Orientarea studiului către elev. Se vor lua ca reper nevoile reale ale elevilor, adaptându-se demersurile didactice în funcție de acestea. Finalitățile disciplinei se pot realiza eficient prin centrarea pe procesul învățării, pe activitatea elevului.

De aici decurge necesitatea de a pune un accent mai mare pe activitățile didactice de tip formativ și performativ, care presupun implicare și interacțiune pentru rezolvarea unor sarcini de învățare concrete. Activitatea la clasă va fi ghidată în primul rând după programa școlară și se va folosi Suportul de curs ca instrument de lucru flexibil și adaptabil

nevoilor concrete ale grupului de elevi cu care se lucrează. Se va avea libertatea de a se selecta metodele considerate adecvate pentru atingerea finalităților vizate. *Caracterul funcțional, practic, aplicativ al predării-învățării.* Având în vedere faptul că programa are la bază competențele generale și cele specifice, conținuturile apar, în acest context, drept mijloace de realizare a finalităților disciplinei.

Textele suport vor fi folosite ca mijloace pentru formarea deprinderilor de analiză.

Diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare. O eficiență sporită a învățării decurge și din tipurile de evaluare utilizate în procesul didactic. Este recomandabil să se folosească în mod adecvat scopurilor educaționale toate tipurile de evaluare: evaluare inițială, evaluare continuă și evaluare sumativă; evaluare de proces, de produs și de progres. De asemenea, pentru a face învățarea mai atractivă pentru elevi, se pot folosi metode și instrumente complementare de evaluare: observarea sistematică a comportamentului elevilor, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, fișe de personalitate, interviu, dezbaterea, studiul de caz, problematizarea, lucrul individual și pe echipe.

Referințe bibliografice:

1. MÂNDRUȚ Octavian, CATANĂ, Luminița, MÂNDRUȚ Marilena. *Instruirea centrată pe competențe* Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, Centrul de Didactică și Educație Permanentă Arad 2012, p. 8)
2. WAMSIEDEL, Nela. Învățarea activă – condiție a învățării eficiente, în *Creativitate și inovație în învățământul centrat pe elev*: Culegere de lucrări științifice și studii de specialitate prezentate în cadrul simpozionului național, Buzău, 2017. p.13-15. ISBN (978-973-0-24469-4)
3. ***Despre competență și competențe [online] [citat 17 iulie 2019]. Disponibil: <https://www.google.com/search?q=Competen%C8%99Bele+de+receptare+care+presupun+percep%C8%99>

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОМ ВУЗЕ

**ТАТЬЯНА ЗЕЛЕНОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Ярославская государственная сельскохозяйственная академия,
Ярославль, Россия**

Annotation: *The article discusses the issue of preparing students for inclusive education with students with special educational needs (PLO), presents the results of a study on the attitude of students to inclusive education, and proposes measures to introduce inclusive education in an agricultural university.*

Keywords: *inclusive education, special educational needs, agricultural university.*

В Российской Федерации инклюзивное образование развивает методологию, признающую, что все студенты в вузе - индивидуумы с различными потребностями в обучении и разрабатывает подход к преподаванию и обучению, удовлетворяющий различные потребностей в обучении. Основное отличие инклюзивного подхода от интегративного заключается в преобразовании социально-педагогических условий, в основе которых - стремление всех членов социума к личностным и профессиональным переменам для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Суть инклюзивного образования автор статьи видит в обучении студентов из числа лиц с ОВЗ и инвалидов вместе с другими студентами в соответствии с общими нормами и требованиями к процессу, содержанию и результату образования. Инклюзивное образование - практика общего образования в мире, ориентированная на формирование условий доступности образования для всех и не связанная с собственными физическими, психическими, умственными и другими отличительными чертами в системе образования; во внимание при этом берутся особые образовательные потребности детей, образуя условия, соответствующие особым потребностям и обеспечивая необходимую специальную поддержку.

В начале XXI века перед системой образования в России стоит одна из основных задач - формирование условий, гарантирующих доступность и качество образования лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. В этой связи, создание доступной среды для инвалидов является неременным требованием для развития образовательных организаций высшего образования. В «Законе об образовании в Российской Федерации» определено, что для организации инклюзивного образования в вузах необходимо создать специальные условия, под которыми понимается «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставления услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья»[1].

Вопрос подготовки студентов к инклюзивному образованию со студентами с особыми образовательными потребностями (ООП) становится особенно актуальным в теории и практике высшего образования. Адаптация в среде высшего учебного заведения студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) является достаточно сложным и более длительным процессом. На наш взгляд, это может быть обусловлено рядом факторов, сформировавшимся в предшествующие периоды их жизни и предшествующего вузу обучения. К ним могут быть отнесены трудности в усвоении учебного материала, отсутствие коммуникативных навыков, опыт снисходительного отношения, сформировавшаяся завышенная самооценка и т.п. Все это не может являться причиной социальной изоляции от студенческого сообщества, но обязательно требует специально организованные условия обучения.

В свете ратификации Россией конвенции ООН о правах инвалидов автор статьи ранее предлагала внедрить теоретическую модель непрерывной системы инклюзивного образования людей с особыми образовательными потребностями, включающую все ступени развития образования: детский сад, школа, суз, вуз. Тогда в вузы придут подготовленные студенты с особыми образовательными потребностями (ООП), для которых не нужно писать специальные образовательные

программы, студенты с ООП должны учиться инклюзивно на общих основаниях и по существующим федеральным государственным образовательным стандартам[2]. В российских вузах уже создаются специальные условия для методического сопровождения учебного процесса студентов с ООП.

В поддержании высоких образовательных и этических стандартов, в обеспечении наилучших условий обучения всех студентов, ФГБОУ ВО Ярославская государственная сельскохозяйственная академия в г. Ярославле стремится к развитию безбарьерной среды, гарантируя возможность инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В Академии внедряются новые технические разработки, используется соответствующее оборудование, разработаны нормативные документы для создания условий, способствующих лучшей интеграции студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в учебный процесс.

В ноябре 2018 года автору статьи удалось провести анкетирование 76 студентов 2 курса факультетов Инженерного, Технологического, Агробизнеса по отношению к инклюзивному образованию в вузе. Анализ ответов дал следующую информацию.

1. Сталкивались в своей повседневной жизни с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ) $\frac{2}{3}$ респондентов (51 чел.), $\frac{1}{3}$ не сталкивались(23), 2 человека не дали ответа.
2. В проявлении эмоций, которые вызывает человек с ОВЗ, $\frac{1}{3}$ респондентов заявила о жалости к ним, 10 человек заявили о сочувствии, 2 – сопереживание, 1 грусть, хотя $\frac{1}{3}$ испытывает нейтральные чувства, 5 человек – безразличие, $\frac{2}{3}$ респондентов убеждены, что человек с ОВЗ может стать полноценным членом общества и реализовать себя в жизни как личность, хотя $\frac{1}{3}$ ответила отрицательно.
3. Указанные ниже утверждения поддержали $\frac{2}{3}$ студентов, $\frac{1}{3}$ не согласны и сомневаются.
 - Ценность человека не зависит от его достижений
 - Все люди нуждаются в поддержке
 - Студент приходит в вуз, чтобы получать знания
 - Все студенты должны учиться вместе
4. С термином «инклюзия» знакомы 52 респондента ($\frac{2}{3}$), 26 человек – не знакомы. Они определяют его как «включение в социум», «совместная деятельность здоровых людей и людей с ОВЗ»
5. «Инклюзивное образование» трактуют $\frac{2}{3}$ респондентов (52 человека) как «образование здоровых людей и инвалидов вместе», «образование вместе с обществом, а не отдельно», «образование людей вместе независимо от их возможностей». Но $\frac{1}{3}$ студентов (26 человек) не знают о значении термина.
6. $\frac{2}{3}$ респондентов предложили принципы инклюзивного образования: все люди равны в независимости от своего статуса, создать безбарьерную среду, равноправие в обучении, толерантность, условия мест обучения должны быть

специально оборудованы, возможность обучения на дому. Надо отметить, что 1\3 респондентов не дала ответа.

7. Школьники с ОВЗ должны обучаться в обычных школах - 24 ответа(1\3), в специальных учреждениях - 30 ответов (1\3), в интернатах - 19 ответов, коррекционных классах – 12 ответов, где им удобно и комфортно – 1 ответ.
8. Обучение студентов с ОВЗ (различных категорий) в вузах считают возможным 54 (2\3) респондента, 1\3 дала отрицательный ответ, потому что образовательные организации не способны дать им условия, которые нужны гражданам с ОВЗ, к тому же могут быть различные стадии заболевания.
9. Большинство респондентов видят положительные стороны в обучении студентов с ОВЗ в вузе, так как могут проявляться важные качества личности (толерантность, доброта, коммуникабельность), хотя 4 человека не видят положительного в этом, 2 человека не дали ответа.
10. Отрицательные стороны в обучении студентов с ОВЗ в вузе осмыслили только 1\3 респондентов: они сводят к большим расходам (10 чел.), непониманием со стороны(3 чел.), издевательствами над инвалидами (5 чел.), неуспеваемости (1чел.) и застенчивости (1 чел.).
11. При совместном обучении обычных студентов с ОВЗ будет столкновение с жестокостью(30 чел.), с непониманием (17 чел.), с затратами (10 чел.), однако 10 человек не видят проблем, а 5 человек не дали ответа.
12. К обучению в группе студентов с ОВЗ 38 человек(1\2) отнесутся нейтрально, хорошо - 21 человек, плохо - 12, никак – 3.

Ответы студентов показали, что проблема инклюзивного образования требует серьёзной работы как на уровне разъяснения, просвещения, теоретической трактовки, так и в воспитательном направлении. Автор статьи подготовила в курсе учебной дисциплины «Психология» лекционные и семинарские занятия по данной тематике. Успешно реализуется в ЯГСХА включение студентов 1- 4 курсов в волонтерскую работу в домах-интернатах и детских специализированных центрах.

Программа развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА на 2015-2020 гг. была подписана 24.02.2015. Основная цель Программы – работа по профессиональной ориентации и созданию специальных условий, обеспечивающих получение высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с законодательством Российской Федерации. В Программе предусматривается реализация Плана мероприятий по организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающего организационные мероприятия и разработку локальных нормативных актов, мероприятия по кадровому обеспечению и подготовке кадров, мероприятия по работе с абитуриентами из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, мероприятия по обеспечению доступности зданий и сооружений ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА и безопасного в них нахождения, мероприятия по материально-техническому обеспечению образовательного процесса, мероприятия

по адаптации образовательных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, мероприятия по комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению, мероприятия по подготовке к трудоустройству и содействию трудоустройству выпускников-инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по формированию толерантной социокультурной среды и организации волонтерской помощи, и Плана мероприятий по развитию безбарьерной среды во всех учебных корпусах и общежитиях, спортивном зале ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА.

Таким образом, инклюзивное образование – большая ответственность для всех – как для преподавателей, так и для студентов. В Академии необходимо развивать опыт инклюзивного образования, активно внедрять условия и программы обучения, учитывающие индивидуальные возможности лиц с нарушением здоровья, и принцип «нормализации», то есть предоставление возможностей для обучения студентов с особыми образовательными потребностями в обычных вузах.

Использованная литература:

1. Федеральный закон Российской Федерации №273-ФЗ «Об образовании» от 21.12.2013г.
2. ЗЕЛЕНОВА, Т.Г. Партнёрство преподавателя и студента при инклюзивном образовании в вузе // Сборник статей участников Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения», БГУ им. А. Руссо, 2016.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***ТАТЬЯНА КОРОВКИНА кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического образования,
ВЕРОНИКА ЧЕГОДАЕВА студентка направления подготовки
«психолого-педагогическое образование»,
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Костромской государственный
университет»,
Российская Федерация***

Annotation: the article presents the results of a study on the problems of professional orientation of children with disabilities, characterized by the features of professional orientation of children with disabilities

Keywords: children with disabilities, professional orientation of children with disabilities.

Тема профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья весьма актуальна для психологии и социальной педагогики.

Выбор профессии – является главным этапом в жизни человека. Он является сложным и трудоемким процессом. Особенно тяжело такой выбор приходится делать людям с ограниченными возможностями здоровья, так как профессиональные возможности таких людей являются так же ограниченными. Это обстоятельство, так или иначе, сужает и усложняет выбор профессии для лиц, которые имеют ограниченные возможности здоров Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети от 0-18 лет, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [1].

Все категории детей с ОВЗ - это дети с особыми образовательными потребностями.

Особое внимание должно уделяться получению детьми с ограниченными возможностями здоровья полноценного и качественного образования. Поддержка общего образования, профессионального образования и профессионального обучения этой категории детей направлена на осуществление ими прав и свобод человека наравне с другими гражданами; развитие личности, индивидуальных способностей и возможностей; интеграцию в общество.

Однако, проблема выбора детьми с ограниченными возможностями здоровья своего профессионального будущего является особенно актуальной, поскольку данная категория детей, в силу имеющихся ограничений, зачастую лишена возможности выбрать свою профессию по желанию.

Профессиональная ориентация детей с ограниченными возможностями здоровья – это научно обоснованный выбор трудового пути и сопровождение его профессиональной карьеры, что включает в себя выбор общественно необходимой профессии, наиболее соответствующей его индивидуальным возможностям, интересам, а также эффективность обучения и дальнейшего трудоустройства по выбранной профессии.

Одним из важных направлений профориентационной работы с обучающимися является диагностика их интересов, склонностей, профессиональных предпочтений, способностей, личностных особенностей, мотивации, компетенций, которая проводится для определения их актуального состояния, особенностей, выявления проблемных зон и ресурсов для дальнейшего развития в плане профессионального самоопределения.

Для выявления особенностей профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 38 имени дважды Героя Советского Союза Афанасия Петровича Шилина».

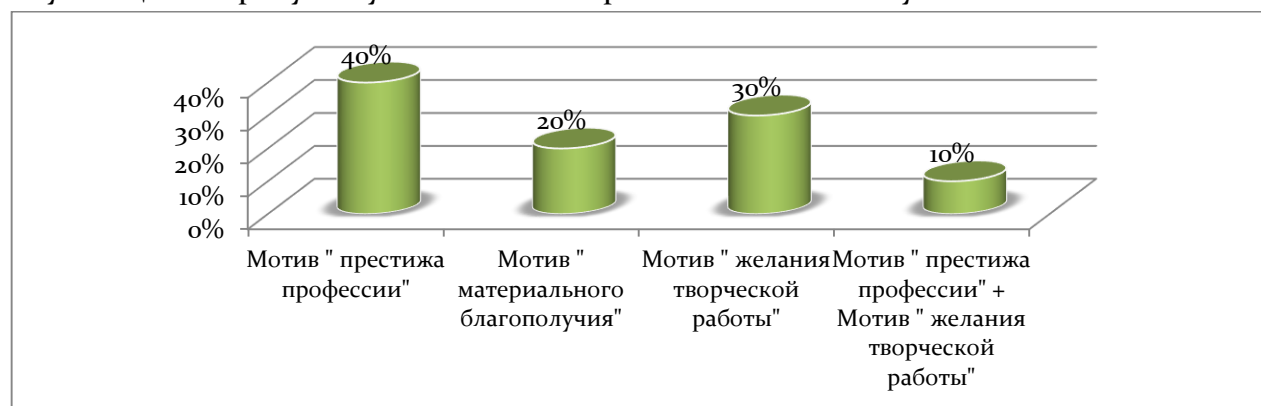
В данном учреждении обучаются как здоровые дети, так и дети с ОВЗ. В целом в школе обучается 784 человек из них 45 детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании приняли участие 10 обучающихся с ОВЗ из 9-х классов, шесть мальчиков и четыре девочки. Средний возраст 15 лет. В исследовании принимали участие дети с такими нарушениями: в речи, дети с расстройством аутистического спектра, дети с интеллектуальными нарушениями.

Как показал опрос, 60 % обучающихся определились с выбором своей будущей профессии, 20% еще думают над своим будущим и 20% еще не сделали выбор. Спектр потенциальных будущих профессий достаточно широк – от военного и дизайнера до повара и сварщика. Однако подавляющее большинство детей не осведомлены о требованиях, предъявляемых к будущей профессии, им далеко до понимания специфики профессиональной деятельности.

К сожалению, лишь половина опрошенных осознает у себя наличие интересов, связанных с выбранной профессией (чтение специальной литературы, беседы о профессии со специалистом, посещение учебных заведений и др.), остальные ребята не придают этому значения и констатируют отсутствие потребности даже узнавать что-либо о будущей специальности. На вопрос, предпринимают ли обучающиеся что-нибудь для подготовки себя к будущей профессии 40% ответили, что не видят в этом необходимости, 30 % обучающихся ответили, что готовятся к будущей профессии, 10% обучающихся ответили, что хотелось бы что-нибудь сделать, но не знают, с чего начать и 20% обучающихся ответили, что частично готовятся к будущей профессии.

Что касается выявления мотивов выбора профессии, то у большинства обучающихся выявился «мотив престижа профессии», у наименьшего числа обучающихся присутствует «мотив материального благополучия».



Мотивы выбора профессии

Таким образом, целью профориентационной работы лицами с ОВЗ является оказание помощи и подбор видов и направлений профессиональной деятельности, максимально соответствующих физическому и психическому развитию, функциональному состоянию отдельных органов и систем, состоянию здоровья в целом и одновременно отвечающим интересам, способностям человека, потребностям рынка труда.

Из выше сказанного вытекают следующие задачи профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ:

1. развитие обще трудовых качеств и навыков;
2. расширение границ самопознания, предоставление информации о мире профессий, о путях профессиональной подготовки;
3. формирование способности соотносить индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации;
4. формирование установок на труд и позитивного отношения к труду, мотивационной готовности к труду, к выполнению профессиональных функций, определенных видов деятельности.

Профориентационная работа проводится поэтапно и по классам:

1 этап (1–4 кл.) — формирование добросовестного отношения к труду, понимания его роли в обществе; развитие интереса к трудовой деятельности.

2 этап (5–7 кл.) — работа, направленная на осознание обучающимися личных интересов, понимание общественных ценностей; создание представлений о профессиях.

3 этап (8–9 кл.) — развитие положительной мотивации к профессиональному самоопределению, умения адекватно оценивать свои возможности в соответствии с требованиями избираемого вида деятельности.

4 этап (10–11 кл.) — оценка готовности к избранной деятельности.

На первом этапе формирования профессионального самоопределения у детей с ОВЗ особых расхождений с нормой не наблюдается. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения — профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед обучающимися встаёт проблема соотношения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями.

Профессиональная направленность и самосознание обучающихся с ОВЗ имеет свои особенности. Проблему развития направленности личности следует рассматривать с позиции формирования системы относительно постоянных, доминирующих мотивов поведения, устойчивых профессиональных интересов, самооценки, положительного отношения к трудовой деятельности. Важнейшим направлением социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков к сознательному выбору профессии.

Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью подростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

Профессиональная ориентация лиц с ОВЗ – это и система мероприятий:

- медицинских и психофизиологических;

- социально-педагогических;
- психолого-педагогических;
- организационно-управленческих;
- социально-экономических;
- общественно-социальных.

Социальный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности:

1. Выбор образовательного учреждения.
2. Подбор образовательных программ и методик.
3. Личностно-ориентированный процесс обучения.
4. Психолого-медико-социальное сопровождение.
5. Предпрофессиональное и профессиональное самоопределение в целях социальной интеграции и самореализации личности. Увы, выбор профессии, специальности и образовательного учреждения дающего профессиональную подготовку для детей, о которых мы ведем речь, как правило, ограничивается конкретным диагнозом субъекта профессионального самоопределения.

Для того, чтобы выпускник школы, имеющий ограничения здоровья, был успешен в жизни и конкурентоспособен, необходимо уже в раннем возрасте формировать профессиональную мотивацию посредством эффективной системы предпрофессионального ориентирования, которая может проходить в форме викторин, экскурсий, сюжетно-ролевых игр, выполнения простых трудовых операций, выступления ребенка в роли помощника взрослых специалистов – дворников, сантехников, вахтеров и др.

Эффективность профориентации, зависит от правильной работы специалистов, в ходе которой учитывается не только нозология, но и возраст ребенка с ограниченными возможностями и формы взаимодействия с родителями, профессиональные предпочтения которых в отношении к ребенку не всегда сходятся с интересами самого ребенка.

Исходя из вышесказанного, можно сделать выводы, что профессиональное самоопределение у детей с ОВЗ будет успешным при развитии у них положительной мотивации, активного отношения к себе и к своим возможностям. Так же у обучающихся должна быть адекватная оценка своих психофизиологических особенностей. Профориентационная работа в учреждениях образования проводится в 4 этапа, на каждом этапе есть свои новообразования и особенности. Так же, для того чтобы обучающийся с ОВЗ был конкурентно способным, нужно формировать профессиональную мотивацию с помощью предпрофессионального ориентирования: в форме викторин, экскурсий, сюжетно-ролевых игр.

Использованная литература:

1. БОНДАРЕНКО, Б.С. *Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации*. М.: Владос, 2009.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Специальная педагогика. Под ред. Н.М. Назаровой. Москва, 2000.

SECTIUNEA IV
SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ-FAMILIE ÎN EDUCAȚIA COPIILOR
CU DEFICIENȚE AFECTIVE

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

Annotation: *This article addresses the problem of kindergarten family partnership in the education of children with emotional deficiencies. Only in close collaboration with the family can the tasks of educating children with emotional deficiencies be successfully resolved.*

Keywords: *partnership, kindergarten-family partnership, affective deficiencies.*

Familia reprezintă izvorul de transmitere copilului a experienței emoționale, a relațiilor reciproce dintre oameni. Luând în considerație acest fapt, se poate, pe bună dreptate, considera că familia a fost, este și va fi institutul de bază al educației, al socializării copilului.

Numai în familie copilul deprinde o gamă de sentimente, reprezentări vaste despre viață.

Plus la aceasta, forța și activitatea familiei nu poate fi comparată nici cu cea mai calificată educație ce o va primi din altă parte, fiindcă numai în cadrul ei poate pe deplin comunica, asimila impresii noi, deprinde o activitate motrică, simte recunoștință și dragoste etc.

Ca mediu afectiv, familia are un rol esențial. Ea este o „școală a sentimentelor” prilejuind copilului o gamă diversă de trăiri și experiențe afective. Aici învață să iubească și să fie iubit, să realizeze acomodări și adaptări afective: aici se confruntă cu stări de frustrare sau de gelozie și dobândește treptat controlul asupra propriilor stări afective. Toate acestea constituie ceea ce specialiștii au numit-o forma de „cunoaștere emoțională”, care asigură evoluția normală a copilului.

Numai în colaborare strânsă cu familia pot fi rezolvate cu succes sarcinile privind educația copiilor cu deficiențe afective.

Atmosfera de înțelegere reciprocă din familie, competența pedagogică a părinților contribuie la dezvoltarea calităților sociale și morale ale copilului. Pe de altă parte, conflictele din sânul familiei, cerințele contradictorii ale membrilor ei față de copil, ignorarea intereselor, trebuințelor lui, îi pot provoca acestuia, după părerea medicilor, trăiri negative care constituie factori ce favorizează apariția nevrozelor.

Familia, climatul ei psihologic specific (dispoziția emoțională generală a membrilor ei) are o influență decisivă asupra stării afective a copilului, adică asupra stării sale psihice, de care depinde în mare măsură viitoarea lui atitudine față de realitatea înconjurătoare, de alți oameni, de sine însuși.

Experiența preșcolarilor poate fi foarte diferită. De regulă, ea este mai bogată și mai multilaterală la cei din familiile numeroase, în care domnește o atmosferă prietenoasă, afectuoasă relațiile dintre părinți fiind caracterizate printr-o mare responsabilitate și dependent reciprocă. În aceste familii scara de valori morale adoptată este destul de intensă, iar locul central în cadrul ei îl ocupă omul și atitudinea față de el.

În familiile incomplete și în cele cu un singur copil experiența moral-afectivă a copiilor este foarte limitată. Participarea într-o măsură insuficientă a preșcolarului la viața altor copii, determină de asemenea, o reducere esențială a volumului experienței sale moral-afective.

În sfârșit, experiența moral-afectivă a copilului poate fi neomogenă și contradictorie. Aceasta se întâmplă, de regulă, atunci când criteriile de apreciere adoptate de membrii familiei sunt cu totul diferite. Drept exemplu de o asemenea educație ne pot servi familiile în care mama îi cultivă copilului sensibilitatea sufletească, în timp ce tatăl îl educă doar în spiritul culturii forței, pe care o consideră drept o calitate umană dintre cele mai importante. Aici trebuie subliniat faptul, că în chestiunea educării la copii a sentimentelor umane între părinți și educatori nu există întotdeauna o înțelegere reciprocă [1, p. 110].

Prin urmare, educatorul trebuie să stabilească relații strânse cu familiile din care provin copiii pe care-i educă, spre a afla de la membrii adulți datele necesare privind condițiile de dezvoltare de care beneficiază copiii la domiciliu. Astfel, educatorul se va interesa care-i situația adevărată a copilului în familie, care este atitudinea părinților față de copil: dacă le este drag, dacă sunt atenți față de interesele lui, dacă îl respectă și sunt exigenți față de el sau îl răsfăță, îndeplinindu-i orice dorință; de ce natură sunt raporturile reciproce dintre adulții familiei respective; care este dispoziția lor emoțională dominant, determinate de aceste raporturi.

Educatorul se va interesa, de asemenea, cine dintre membrii familiei îi acordă copilului atenția cea mai mare; cu ce se îmbogățește el spiritual, educativ în urma comunicării cu persoanele apropiate; de la cine așteaptă să fie compătimit, când are vre-un insucces, vre-un necaz pe suflet; cui i se adresează mai des după sfat, ajutor, pe cine îl roagă să-i citească basme, povestiri ș. a. , să-i explice, să-i povestească ceva, să-l însoțească la plimbare.

Pentru a putea obține rezultate bune în dezvoltarea emoțională la copii, educatorul trebuie să cunoască foarte bine nivelul experienței moral-afective a fiecăruia dintre ei și, în primul rând, al celei acumulate în familie; de asemenea, trebuie să desfășoare împreună cu părinții o activitate susținută în vederea îmbogățirii permanente a acestei experiențe.

Educatorul trebuie să știe, că atmosfera afectivă generală din sânul unei familii este influențată puternic de caracterul relațiilor reciproce dintre membrii ei, și, în primul rând, de cele existente între părinți.

Este, de asemenea, foarte important să fie clarificată poziția reală a părinților în domeniul educației, poziție care, de obicei, corespunde scării de valori morale adoptate de ei.

Conlucrând cu părinții, pedagogul trebuie să afle în ce măsură astfel de calități umane, cum sunt: sensibilitatea față de trăirile afective ale oamenilor, capacitatea de a-i

compătimi pe cei loviți de vreo nenorocire și dacă ele trec în ochii părinților drept trăsături valoroase din punct de vedere social-moral.

Majoritatea părinților consideră drept ideale calitățile copilului care sunt legate direct sau indirect de dezvoltarea sa intelectuală. Mai rar vei auzi că părinții socot drept ideale asemenea calități, cum sunt: bunătatea, omenia, grija, afectivitatea etc.

Educatorul trebuie să acorde în permanent o atenție deosebită particularităților dezvoltării neuro-psihiice și afective a copiilor. Același lucru trebuie să-l facă și părinții (sub îndrumarea competentă și delicată a pedagogului) față de copiii lor. Pentru ca educatorul să-și poată crea o imagine mai complectă privind personalitatea unui sau altui copil și să-și verifice rezultatele observărilor efectuate asupra comportamentului lor în timpul aflării acestora la grădiniță, va apela la ajutorul părinților respectivi.

Pentru educator este nu mai puțin important să cunoască trăirile intime ale părinților legate de calitățile descoperite de ei la propriul copil. Ele pot fi identificate în urma unei convorbiri special, axate pe aceste două întrebări: „ce vă place, vă bucurați la copilul Dvs.?” „ce vă amărăște, vă neliniștește în comportarea lui?” [2, p. 199].

Educatorul trebuie să stabilească, dacă părinții au remarcat la copii o atitudine diferențiată față de activitățile practicate de acesta și cât de pronunțată este ea: ce fel de jocuri îi atrag în deosebi, dacă îi place să meștească ceva, să construiască jucării din detalii; dacă păstrează obiectele confecționate sau le distruge repede și le aruncă.

Orientând părinții spre aspectul moral-afectiv al educației, pedagogul va avea grijă nu numai să le dea sfaturi, dar și să-i ajute să găsească pentru copilul lor în familie o ocupație, care ar constitui pentru el un bun prilej de manifestare practică a grijii față de alte personae (bunica, tatăl bolnav, sora mai mare). „O afecțiune adevărată va apare doar în inima aceluia care va trăi efectiv sentimentul grijii pentru soarta altui om, scria V.A. Suhomlinski. Este foarte important ca fiecare copil să aibă un prieten, căruia să-i poarte de grijă” [3, p. 98].

Un loc aparte în colaborarea cu părinții îi revine chestiunii privind relațiile reciproce dintre copil și semenii săi. Explicând părinților caracterul, semnificația faptelor copilului în cadrul acestor relații educatorul le va atrage atenția asupra manifestărilor lui negative în acest context. O va face, însă, subliniind neapărat și calitățile pozitive ale copiilor.

Manifestarea conștientă a atenției părinților și educatorului față de calitățile umane ale copilului, față de relațiile reciproce dintre el și colegii de grupă, față de nivelul cultural al relațiilor cu alte persoane și față de reacțiile lui afective, manifestate în acest context, contribuie la întărirea în conștiința sa a ideii că atitudinea grijulie față de semenii are o mare însemnătate socială.

Copilul întâmpină dificultăți în stabilirea contactelor cu semenii și în cazul când părinții lui sunt persoane nu prea comunicabile și deaceia preferă să iasă la plimbare cu el unde-s puțini adulți și copii.

Ținând seama de toate acestea, educatorul va trebui să le atragă părinților atenția, că trebuie, dimpotrivă, să-și stimuleze copilul la stabilirea contactelor cu colegii lui, întrucât numai în cadrul colectivului, preșcolarii pot avea condiții optime pentru formarea deprinderilor de a comunica între ei. Anume în colectiv preșcolarul învață să comunice cu

alți copii, să-și asculte tovarășul cu luare aminte, să întrețină cu el relații de lucru, să-și apere interesele personale. Bineînțeles, că în asemenea condiții certurile copiilor sunt inevitabile, în schimb ei învață să-și cedeze unul altuia, să se împace și, de regulă, după plimbările sau jocurile colective au o dispoziție voioasă, o stare sufletească senină.

În urna discuției cu părinții unor copii, închiși în sine, educatorul va putea constata că, în unele cazuri, comunicarea deficitară a acestor copii cu colegii este determinată de atitudinea greșită a părinților față de oamenii din jur, precum și de modalitățile de exprimare a atitudinii respective.

Nepuțința de a intra în relații cu colegii duce la sărăcirea substanțială a experienței de viață a copilului, făcându-l să se simtă singur prieten semenilor săi, iar atenția lui se fixează, de regulă, asupra faptelor negative ale sămașilor. Acestor copii le este caracteristică dezvoltarea slabă a bazei moral-afective a comportamentului lor social.

Astfel, grădinița și familia sunt cointeresate să-și unească eforturile, respectând acele aspecte ale activității educaționale în domeniile, în care fiecare din ele dispun de anumite privilegii.

Oricât de universală și de unică este educația în familie, ea totuși nu asigură pe deplin condiții pentru combaterea deficiențelor afective ale preșcolarilor. Recunoașterea priorității educației familiale cer alt tip de relații între familie și instituția preșcolară. Noile noțiuni în aceste relații sunt o conlucrare și o colaborare reciprocă.

Colaborarea prezintă un mijloc de organizare a activității comune care se realizează pe baza percepției sociale și cu ajutorul comunicării. Drept rezultat al colaborării apar anumite relații care depind de poziția celor care conlucrează.

La baza filozofiei noi de colaborare a grădiniței cu familia stă ideea că pentru educarea copilului duc responsabilitate părinții, iar toate instituțiile sociale sunt atrase să ajute, să susțină, să completeze activitatea lor educativă [2, p. 200].

Realizarea scopului comun al instituției preșcolare și familiei presupune colaborarea sistematică dintre cei doi factori educativi. Succesul conlucrării educatorului cu familiile din care provin copiii cu deficiențe afective presupune unitatea de acțiuni, concordanța metodelor utilizate, continuitatea cerințelor grădiniței și familiei.

Conlucrarea grădiniță-familie se bazează pe următoarele poziții pedagogice ce determină conținutul, organizarea și metodică ei [Ibidem]:

- Respect reciproc și încredere reciprocă în relațiile dintre educator și părinți. Ajutor reciproc, orientat spre perfecționarea educației copiilor în familie și în grădiniță, a condițiilor de organizare a vieții și activității lui.
- Unitatea în munca grădiniței și a familiei în educația copiilor. Aceasta se obține numai în acel caz când scopurile și sarcinile educației sunt bine cunoscute și înțelese nu numai de către educatori, dar și de către părinți.
- Studiarea experienței înaintate de educație familială, propagarea ei printre părinți, utilizarea iscusită a metodelor pozitive de educație familială.
- Unitatea în înțelegerea scopului și obiectivelor, mijloacelor și metodelor de educație a copiilor ce prevăd dezvoltarea armonioasă a personalității lor.

- Atitudinea față de copil ca față de o personalitate în devenire – membru al colectivului familial și de copii, respectul față de el.
- Utilizarea diverselor forme de muncă ale grădiniței cu familia în legătura lor reciprocă.
- Atragerea activului părintesc la activitatea grădiniței în munca cu familia.
- Critică și autocritică reciprocă, binevoitoare.

Prin urmare, pedagogul este nu numai un educator al copiilor, ci și un educator al părinților, iată de ce el trebuie să fie la curent cu problemele pedagogiei familiale.

Ideea unui parteneriat care să alieze agenții educaționali, factorii care pot influența dezvoltarea copilului și pot acționa preventiv asupra riscurilor se impune ca prioritate a învățământului contemporan, iar, ca o consecință, pregătirea cadrelor didactice pentru un design corespunzător al acestor activități, devine prioritară. Scopul acestor parteneriate este identificarea de către cadrele didactice a caracteristicilor programelor educative pentru părinți și a dimensiunilor designului acestor programe.

Obiectivele ar fi:

- Dezvoltarea competențelor de comunicare cadru didactic-părinte;
- Recunoașterea caracteristicilor educației părinților;
- Identificarea și achiziționarea educației părinților;
- Identificarea și achiziționarea unor metode și instrumente psihopedagogice necesare în activitățile cu părinții;
- Analiza unor programe de educație parentală existente;
- Identificarea caracteristicilor și dimensiunilor parteneriatului grădiniță-familie în realizarea educației diferențiate;
- Identificarea și proiectarea unor parteneriate posibile grădiniță-familie.

Prin urmare, la baza interacțiunii reciproce ale instituției preșcolare și familiei stă colaborarea. Educatorul conștientizează că fenomenul colaborării se cere în interesele copilului și că în acest scop trebuie de ridicat cultura pedagogică a părinților.

Așa dar, colaborând cu familia, educatorul le va propune părinților să urmeze următoarele principii:

- să studieze personalitatea copilului, pentru a-i cunoaște perfect atât trăsăturile pozitive, cât și pe cele negative;
- să-i asigure o dezvoltare armonioasă și multilaterală: fizică, morală, intelectuală, estetică;
- să țină mereu seama de faptul, că dezvoltarea plenară a copilului nu e posibilă fără educarea competentă și sistematică a emoțiilor și sentimentelor lui.

Referințe bibliografice:

1. KOȘELEVA, A. *Dezvoltarea afectivă a preșcolarului*. Chișinău: Lumina, 1989. 202 p.
2. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p.
3. SUHOMLINSKI, V. *Pedagogia pentru părinți*. Chișinău: Lumina, 1981. 213 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЛЮДМИЛА МАШЕРА, воспитатель,
АЛЕНА РУСНАК, методист
ДООУ „Spicușor”, Братушаны, Республика Молдова

Annotation: *This study examines the problem of the formation of the pedagogical culture of parents with children with special needs using interactive methods. The author considers the interpretation of the concept of “pedagogical culture” in modern psychological and pedagogical research, reveals the features of child-parent relations in families raising children with developmental disabilities. This study defines the pedagogical conditions for the formation of the pedagogical culture of parents of this category of children.*

Keywords: *children with special educational needs, pedagogical culture of parents, interactive methods.*

В статьях Закона РМ «Об образовании», Постановлении правительства республики Молдова «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011 – 2020г» приоритетное внимание уделяется проблеме получения полноценного качественного образования детьми независимо от состояния их здоровья и привлечения семьи к участию в их образовании [5].

В связи с этим современное образование выдвигает повышенные требования к подготовке родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно при организации инклюзивного образования.

Совместная работа воспитателей и родителей таит в себе богатый потенциал повышения эффективности образования таких детей, однако, как показывает практика, часть родителей не обладает необходимым объемом педагогических знаний, не владеют практическими умениями и навыками помощи таким детям.

Исследуя эту проблему, молдавские исследователи считают, что в настоящее время существует противоречие между потребностью общества в повышении эффективности образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которое возможно при условии активного вовлечения родителей в образовательный процесс, и недостаточной подготовленностью родителей к такой деятельности [2; 4].

Также они высказывают мысль о том, что необходимо осуществлять дифференцированную подготовку родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом вида и степени физического ограничения ребенка, особенностей семей, формы получения образования и отсутствием выделенных, и научно обоснованных педагогических условий

Исследователи считают, что в процессе воспитания особых детей в семье есть очень важные преимущества и ценные ресурсные возможности: авторитет родителей, возможность индивидуально подойти к детям с учетом их возраста, пример поведения родителей, духовная связь и наличие старшего поколения, что даёт возможность осуществить преемственность поколений. Поэтому в Семейном

кодексе РМ указывается, что важная задача родителей – организовать жизненное пространство ребенка в семье, продумывать его социальное развитие на основе организации его культурного окружения.

Исходя из этого, мы можем заключить, что родители понимаются обществом как педагоги, и поэтому они должны иметь педагогическую культуру, под которой исследователи понимают теоретическую подготовку, знание психолого-педагогических особенностей детей, развитость нравственных качеств, которые отражают степень их зрелости как педагогов. 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 [8].

Л.В. Байбородова обосновала необходимость педагогического образования родителей как воспитателей, выдвинула требование обязательного знания ими психолого-педагогических особенностей развития детей, а также считала важным, вооружить родителей знаниями об особенностях семейного воспитания [7].

Анализ исследований в области педагогической культуры родителей показывает, что наиболее приоритетными направлениями развития педагогической культуры родителей в аспекте повышения их профессионализма являются:

- понимание родителями важности целей воспитания и обучения детей;
- понимание и учет в процессе воспитания закономерностей и возрастных особенностей детей;
- соответствие родительских требований возможностям детей, учету их потребностям;
- умение принимать правильные решения в зависимости от конкретной ситуации развития ребёнка;
- умение с учетом имеющейся ситуации и эмоционального состояния ребенка применять разнообразные методы и приемы воспитания.

В настоящее время в мировой педагогике и психологии принят международный термин «воспитание родителей», и даже на педагогических специальностях имеет место такой предмет. В мировой практике под воспитанием родителей понимается помощь им в использовании всего имеющегося педагогического опыта, изучении методов педагогического и психологического воздействия на ребенка в целях его воспитания, а также помощь в выполнении ими функций воспитателей своих собственных и приёмных детей, выполнении родительских функций, которые определены обществом и зафиксированы в нормативно-правовых документах государства.

Учитывая свой практический опыт, мы можем утверждать, что это очень важное мнение и рассматриваем эту задачу в том, чтобы родители целенаправленно повышали свою педагогическую культуру. А направить их на эту деятельность должны работники образовательного учреждения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам детей с ООП показал, что наиболее важными проблемами воспитания «особого ребенка»,

являются коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная работа [9].

В литературе мы столкнулись с цифрами и примерами, свидетельствующими о том, что семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, характеризуется изолированностью от окружающих, она стремится свести к минимуму все контакты со знакомыми и даже родственниками.

Причина состоит в том, что такие родители зачастую сталкиваются с непониманием со стороны врачей, педагогов, социальных работников.

Их беспокоит проявление любопытства к причинам отклонения ребенка, приводит в недоумение вопрос о целесообразности воспитывать такого ребенка в семье.

Мы считали необходимым более углублённо изучить данный аспект проблемы. Наибольший интерес в этой связи у нас вызвали работы специалиста в области семейного воспитания Р.В. Овчаровой. Она очень четко определяет проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии:

- растерянность родителей, их неумение спокойно ориентироваться в сложившейся ситуации развития ребенка;
- незнание нормативно-правовых документов, касающихся воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- изменение в худшую сторону социального статуса семьи;
- жилищные и материальные проблемы;
- невозможность обучать ребенка-инвалида по месту жительства, что ведёт к полной или частичной изоляции такого ребенка от общества;
- неудовлетворительный семейный климат, связанный с рождением больного ребенка.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что недостатки и пробелы компетентности родителей в вопросах семейного воспитания и развития ребенка ведут к необходимости формирования и совершенствования педагогической культуры родителей.

Анализ состояния педагогической культуры родителей дошкольников имеющих особые образовательные потребности, проведенный в детском саду "Spicușor", с. Братушаны, Единецкого района показал, что уровень педагогической культуры родителей недостаточно высокий и ее совершенствование зависит от расширения объема знаний родителей об общих закономерностях психического развития детей, о целях педагогической деятельности, методах и приемах воспитания, способах организации совместной деятельности с детьми; от способов и приемов общения родителей с детьми и стиля семейного воспитания.

Мы сделали предположение, что в процессе повышения педагогической культуры родителей детей с ООП должно было быть сближение позиций семьи и детского сада, родителей и ребенка, повышение воспитательного потенциала семьи,

более продуктивное развитие и социализация личности ребенка.

Разрабатывая программу работы с родителями мы, прежде всего, выявили основной круг проблем, с которыми сталкиваются современные родители, имеющие «особых детей» и дифференцировали взрослых, исходя из потребностей в помощи со стороны детского сада и других институтов. Критерий дифференциации – уровень компетентности родителей, заинтересованность в получении знаний. Желающим углубить свои знания предлагалась дополнительная литература по самообразованию.

Нами были выделены основные компоненты на которых строилась программа работы с родителями: сущность подход к родителям, цели и задачи, педагогические принципы, организационно-педагогические подходы к реализации программы, материалы и методические обеспечение, а также ожидаемые результаты освоения данной программы и основные условия достижения ее эффективности.

Основные идеи, которые были положены в основу программы заключались в следующем:

1. Идея предоставления родителям свободы в выборе форм и методов повышения их педагогической культуры.
2. Идея личностной направленности: стремление учесть особенности родителей, их проблемы, семейную ситуацию.
3. Идея сотрудничества. Совместная деятельность воспитателей, родителей и детей, основанная на взаимопонимании, коллективном анализе хода и результата деятельности на основе диалога и активной личной позиции участников.
4. Идея динамичности, гибкости в поиске новых форм и средств в реализации опытно-экспериментальной программы.

Мы направили свою деятельность на то, чтобы каждый родитель мог проявить самостоятельность в выборе со своим ребенком стратегии поведения в воспитании, в соответствии со своими индивидуальными возможностями и типом отклонения ребенка. Сущность подхода к родителю – в признании уникальности и неповторимости каждого, уважение его достоинства, доверие к нему, принятие его личностных целей, запросов, интересов, создание условий для обретения и развития способности к продуктивному взаимодействию с ребенком, на основе всестороннего анализа его проблем в воспитании. Для реализации задач нашей работы по повышению педагогической культуры родителей мы провели с ними 12 занятий. Все проведенные занятия основаны на сотрудничестве. Их особенность состоит в том, что мы не только информировали родителей, но и обращались за советом к ним, вместе с ними устанавливали связи, намечали пути решения поставленных задач. Занятия состояли из нескольких частей, объединенных одной темой. Методика проведения заключалась в использовании различных приемов обучения: беседа, лекция, семинар, практический тренинг, опережающее задание, индивидуальная консультация.

В данном случае родители – непосредственные участники образовательного процесса, а педагог – в позиции «рядом», но чуть впереди, «ведет» родителей.

Важным в этой работе мы считали проведение педагогической рефлексии, где родителям прививались навыки самооценки, взаимооценки родителей.

Нами также были использованы домашние задания, которые стимулировали родителей к самообразованию, а коллективные творческие дела родителей и детей способствовали привитию практических навыков, использованию полученных знаний на практике.

Анализ проведённой нами работы позволил выделить условия достижения её эффективности:

- положительный, доброжелательный, способствующий к сотрудничеству микроклимат;
- доступность информации о детях с отклонениями в развитии, их воспитании в семье;
- индивидуальная работа с каждым родителем, в зависимости от уровня его педагогической культуры и индивидуальных запросов.

Приводим описание некоторых форм организации педагогической подготовки родителей.

Родительские собрания. В нашем эксперименте родительские собрания родителей у которых дети с особыми образовательными потребностями периодически проводились отдельно от родителей здоровых детей. На этих собраниях оценивался опыт и результаты семейного воспитания, ставились новые воспитательные задачи, углублялись педагогические знания родителей, создавались условия для расширения сотрудничества семьи и детского сада. На собраниях решались конкретные вопросы, касающиеся в продвижении этой категории детей. Как показывает анализ, собрания интересны родителям, нужны и эффективны.

Нами также были использованы собрания - лектории. Их успех обеспечивался соблюдением определенных условий: тематика составлялась по возможности нестандартная, привлекающая, вызывающая интерес, интригующая родителей, например: «Что нужно знать родителям, если их ребенок с особыми образовательными потребностями?». Так мы назвали первое собрание, на котором начали работу с родителями. На собрание родители пришли почти все, так как тема названа конкретно, и она их интересует. Родители пришли с определенными ожиданиями, и их ожидания оправдались, поэтому посещения следующих родительских собраний-лекций было почти стопроцентным.

Мы старались находить интересные, новые для родителей темы, которые еще ими не освоены, а иногда они просто об этих проблемах не задумывались. Так, например нами в план лекториев были включены 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.

Мы стремились к тому, чтобы занятия посещали оба родителя, так как прослушанная совместно лекция обязательно вызовет обмен мнениями, возможно дискуссионное обсуждение. Но, к сожалению это нам не удалось реализовать, так как занятия лектория посетили только два папы, и то по одному разу каждый. Они

объясняли своё отсутствие занятостью хозяйственными работами.

Чтобы родители воспитанников захотели прийти на родительское собрание и могли вынести для себя полезную и интересную информацию, при проведении собраний мы придерживались таких правил:

- родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать их ошибки и неудачи в воспитании детей;
- тема собрания должна учитывать возрастные особенности детей;
- собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: разбор ситуаций, тренинги, дискуссии и т.п.;
- собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей детей и родителей.

Определяя форму родительского собрания, мы учли, что постоянные лекции и беседы могут наскучить родителям детей, и не всегда будут иметь положительный результат. Поэтому мы использовали нетрадиционные формы проведения собраний. Среди них: педагогическая мастерская, организационно-деятельностная игра, конференция, диспут, практикум, совместные собрания детей и родителей, собрание-конкурс.

В нашей работе хорошо зарекомендовали себя и групповые формы работы с родителями. Одной из них является *родительский семинар*. Основная задача семинара – психокоррекция семейного воспитания и развития особых детей в семье. Она состоит в расширении знаний родителей о психологии воспитания, психологических законах развития ребенка имеющего особые образовательные потребности. Вместе с тем на семинарах не только повышается информированность, но и начинает происходить главное – изменение отношений родителей к самому процессу воспитания особого ребенка. У родителей меняется представление о своем ребенке, расширяется комплекс специфических воспитательных приемов, которые они потом апробируют в повседневной жизни.

В родительском семинаре мы использовали такие дискуссии, когда происходил обмен мнениями по рассмотренным темам, когда мы вместе с родителями анализировали конкретные ситуации и случаи, рассмотрение которых предлагали сами родители. Приводим перечень тем, по которым проводилось обсуждение в форме дискуссии: «Что могут дать родители детям с особенностями в развитии?», «Каким мы видим будущее наших детей», «Роль домашнего микроклимата на развитие ребёнка». Цель таких дискуссий мы видели в том, чтобы вместе с родителями на научной основе найти эффективный подход к рассматриваемой ситуации, и сделать это основываясь на знаниях в области психологии и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями.

В работе родительских групп очень эффективным оказались игровые приемы. Приведём описание одной из игровых ситуаций. Например, разыгрывается ситуация в процессе которой имитируется взаимодействие с детьми в кругу семьи, в частности процесс влияния на ребенка в процессе поощрения и наказания, отрабатываются приемы общения с детьми в данной ситуации.

В процессе работы дошкольного учреждения в этом аспекте были определены педагогические условия эффективности формирования педагогической культуры родителей: готовность родителей к самосовершенствованию; направленность детского сада на педагогизацию среды, компетентность педагогов, специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь семье, внедрение традиционного народного воспитания; организация коллективных творческих дел родителей и детей; самообразование родителей.

Использованная литература:

1. CHIRILĂ, Lidia Elena, ASTANOAIEI, Mihaela. Familia și funcționarea parentală a părinților ce au copii cu CES. În: *Alternative Educaționale viabile în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale*, Comănești 19 mai 2017. Iași, 2017, pp. 261-263. ISBN 978-606-686-553-2.
2. *Copii cu șanse egale : Ghid pentru părinți care educă copii cu dizabilități*. Chișinău : Bons Offices, 2006. 56 p. ISBN 9975-928-85-4.
3. *Curriculum pentru educație timpurie*. Coord. generali: A. CUTASEVICI, V. CRUDU ; experți coord. naționali: V. GUȚU, M. VRÂNCEANU. Chișinău : Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
4. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași : Polirom, 2016. 228 p. ISBN 978-973-46-5664-6.
5. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. În: *Monitorul Oficial*. 2011, nr. 114-116, pp. 49-59.
6. VRĂȘMĂȘ T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale*. București : Ed. Aramis, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1.
7. БАЙБАРОДОВА, Л. В. *Взаимодействие школы и семьи: Учеб.-метод. пособие*. Ярославль : Академия развития, 2003. 224 p. ISBN 5-7797-0156-3.
8. МАЙЕР, А. А., ДАВЫДОВА, О. И., ВОРОНИНА, Н. В. *555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада*. Москва, 2011. 128 p. ISBN 978-5-9949-0423-7.
9. ПОВАЛЯЕВА, М. А. *Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов*. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 352 p. ISBN 5-222-02308-7.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ

ЕЛЕНА ЛОБАЧЁВА, магистр
Заведующий ДООУ № 10, Бэлць, Республика Молдова

Annotation: *This article discusses the features of inclusive education in kindergarten. Are shown features of preschool children who have deficiencies in psycho-physical development, substantiates the conceptual provisions of the organization of the didactic process with these children. The article offers a list of principles for teaching special children, gives recommendations for their use in working with preschool children. Approaches to this problem are based on the methodology of early parenting and modern curriculum.*

Keywords: *inclusive education, kindergarten, psycho-physical development, modern curriculum.*

Коррекционно-развивающий учебно-воспитательный процесс с детьми, имеющими особые образовательные потребности в детском саду строится в соответствии со следующими основными положениями, разработанными специалистами в области инклюзивного образования дошкольников:

- необходимость пребывания ребенка с особыми потребностями в комфортном психологическом климате;
- коррекционная направленность всей деятельности ребёнка, включающая наряду с задачами куррикулума, задачи активизации познавательной деятельности, формирование общеинтеллектуальных умений и навыков, нормализацию взаимоотношений со сверстниками, развитие устной речи, формирование мотивации к различным видам деятельности, навыков самоконтроля и самооценки;
- комплексное воздействие на ребёнка с целью преодоления негативных тенденций развития, осуществляемое на индивидуальных и групповых коррекционных занятиях при тесном взаимодействии воспитателя, психолога, социального педагога и помощника воспитателя (Н.Г. Морозова, Г.Ф. Кумарина, Н.Г. Лусканова, С.Г. Шевченко).

По данным Т.В. Егоровой, Н. Г. Лускановой, А. Л. Сиротюк и др., абсолютное большинство детей с особыми образовательными потребностями характеризует повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, склонность к патологическому реагированию на чрезмерные нагрузки.

У подавляющего большинства детей со специальными образовательными потребностями в силу указанных обстоятельств регистрируется неблагоприятная динамика работоспособности в течение дня и года в целом. Заметно обнаруживает себя нарастание признаков неблагополучия в состоянии здоровья (увеличивается количество жалоб на усталость, головную боль, плохой аппетит, нарушение сна).

Исходя из этого, при разработке комплекса коррекционно-педагогических мероприятий в рассматриваемом аспекте, в ДООУ № 10 мун. Бэлць определены основные формы обучения детей с проблемами в развитии:

- индивидуальное обучение (в отдельном помещении, с педагогом);
- частично индивидуальное обучение (по основным разделам куррикулума, по остальным – со всей группой);
- дополнительные занятия с помощником воспитателя в ресурсном центре;
- групповая форма обучения (в группе, в подгруппе);
- сокращение времени учебных занятий;
- обучение по индивидуальному учебному плану.

Каждый вариант рассматривается индивидуально на заседании междисциплинарной комиссии, по детскому саду издаётся приказ об изменении формы обучения.

В работе нашего детского сада принцип индивидуального подхода означает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания дошкольников с учетом их индивидуальных потребностей. Поэтому индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка.

В тоже время, индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Педагоги считают важным учитывать крайнюю неравномерность самого процесса развития детей с отклонениями в развитии. Сложность заключается в том, что педагоги ограничены в действиях жесткими требованиями образовательного стандарта, временными рамками задач куррикулума и т.д. В этой связи в детском саду возникла необходимость создания гибкого воспитательного процесса и разработки комплексных мероприятий, направленных как на коррекцию недостатков в развитии детей, так и на создание условий, максимально реализующих потенциальные возможности каждого дошкольника.

Поэтому в работе с этими детьми требуется дифференцированный подход, который заключается в создании адекватной системы педагогических требований, соответствующих возможностям того или иного ребенка. (В.А. Крутецкий, Л.М. Фридман, К.Н. Волков, Е.А. Ямбург).

Всё это вызывает необходимость в работе с данной категорией дошкольников разрабатывать разноуровневый дидактический материал для инклюзивного образования с учётом индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста, использовать специальные педагогические приемы и методы в процессе реализации куррикулума. Одна из важных задач педагогов детского сада – подготовить ребенка с особыми потребностями к школе, помочь ему адаптироваться в социальной среде. В данном вопросе мы исходим из того, что дошкольник проходит очень сложный путь социализации. У него нарушена связь с миром, у некоторых ограничена мобильность, нарушены контакты со сверстниками и взрослыми, ограничено общение с природой, им недоступен ряд культурных ценностей и др.

Наш опыт в области инклюзивного образования дошкольников показывает, что чем раньше начинается работа с ребенком, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе.

Одна из особенностей коррекционно-развивающей работы в детском саду – формирование отношения группы детей к ребенку с ограниченными возможностями, определение его роли и места в образовательном пространстве детского сада. Поэтому мы направляем свою деятельность на создание условий, способствующих более тесному контакту особых дошкольников со сверстниками, оказываем консультативную помощь родителям в данном направлении.

Учитывая роль игры в воспитании детей дошкольного возраста, работа с особыми детьми осуществляется педагогами нашего детского сада в процессе группового и индивидуального обучения посредством проведения игровых занятий, которые включают в себя игровые методы коррекционной направленности и социально-ориентированные игровые задания.

При этом особое внимание уделяется построению предметно – развивающей среды. Главное в этой работе - безопасность, а также вариативность и постоянное обновление. В этих целях мы используем специальные игровые задания, в процессе

которых эти дети знакомятся с разнообразными свойствами предметов, их назначением. В этих целях воспитателями составлена картотека игр для занятий с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Это система дидактических игр: «Игрушки», «Магазин игрушек», «Чудесный мешочек», «Найди такой же предмет», «Что изменилось?», «Запомни и найди» и др. Для развития внимания, памяти, пространственных ориентировок и временных представлений, памяти использовала комплекс игровых методик: сказкотерапия, лекотерапия, релаксационные упражнения, цветотерапия, что значительно усиливает концентрировать внимания детей.

Метод сказкотерапии мы используем для привития культурно-гигиенических навыков, навыков нравственного поведения, поднятия аппетита, здорового сна. Анализ этой работы показал, что использование произведений художественной литературы позволяют заинтересовать детей, вывести их на контакт в общении, развивают речевые навыки, формирует навыки диалогического общения.

Очень важным в работе с дошкольниками инклюзивной группы опираться на принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. В этой связи мы создаём условия для самостоятельной активности ребенка. Тем самым мы решаем задачу формирования социально активной личности детей с особыми образовательными потребностями, формируем у них умения быть субъектом своего развития.

Решая эту задачу, мы исходим из того, что если активность в работе с детьми находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, у такого ребёнка формируется беспомощность, пассивность, неверие в свои силы.

При планировании работы в области инклюзивного образования дошкольников, мы стараемся максимально реализовать принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников, воспитателей, родителей, специалистов, а также возможности ближайшего социума. Реализация этого принципа предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга в процессе сотрудничества с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

Использованная литература:

1. BRĂESCU, Nadejda. Educatorul – partener real al părinților. În: *Făclia*, 2010, 29 dec., p. 13.
2. BURLACU, Georgeta. Familia și grădinița – parteneri în educația copilului. În: *Tribuna învățământului*, 2003, nr. 715, p. 11.
3. DUMITRANA, Magdalena. Copilul, familia și grădinița. București: Ed. Compania, 2000. 124 p.
4. GÎȚAN, Alice Ileana. Părinții – parteneri în educația copilului. În: *Tribuna învățământului*, 2003, nr. 682, p. 11.
5. КАРПЮК, Г. А., Шабалина Е. С. Организация педагогического процесса в инклюзивной образовательной среде. В: *Дошкольник: Методика и практика воспитания и обучения*, 2013, № 2, с. 10-15.
6. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. (Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке). Москва: ГНУ «Ин-т коррекционной педагогики», 2007. 98 с.
7. СИРОТЮК, А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. Москва: ТЦ Сфера, 2014. 125 с.

SECTIUNEA V
EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

PROMOVAREA DIALOGULUI INTERCULTURAL ÎN CONTEXTUL
GLOBALIZĂRII

**AURELIA BEȚIVU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău**

Annotation: *Intercultural contact and communication have increased in the context of globalization. Both terms are, however, little transparent, evoke a host of associations and carry various significances. The present article proposes a framework to understand current meaning of intercultural dialogue. Globalization is a dynamic process which impacts differentially on various cultures around the world. It permeates cultural boundaries and in the process results in the spread of Western ideologies and values across the world. This paper investigates the relationship between globalization and intercultural communication underlying assumption that globalization is manifested in the intercultural penetration processes which have substantial effects on the cultures.*

Keywords: *intercultural dialogue, globalization, intercultural communication.*

După secole de progres tehnologic și în cooperarea internațională, lumea este mai conectată ca niciodată, lumea este din ce în ce mai interconectată, dar nu înseamnă că indivizii și societățile trăiesc cu adevărat împreună - așa cum relevă excluserile suferite de milioane de oameni săraci, femei, tineri, migranți și minorități. Astăzi există mai multe informații, tehnologie și cunoștințe disponibile ca niciodată, dar este încă nevoie de înțelepciune adecvată pentru a preveni conflictele, pentru a eradica sărăcia sau pentru a face posibilă învățarea tuturor pentru a trăi în armonie într-o lume sigură.

Globalizarea este cuvântul folosit pentru a descrie interdependența în creștere a economiilor, culturilor și populațiilor lumii, adusă de comerțul transfrontalier de bunuri și servicii, tehnologie și fluxuri de investiții, oameni și informații. Țările au construit parteneriate economice pentru a facilita aceste mișcări de-a lungul multor secole. Dar termenul a câștigat popularitate după Războiul Rece la începutul anilor 1990, deoarece aceste aranjamente de cooperare au modelat viața modernă de zi cu zi [7].

Globalizarea, care de asemenea a fost numită construcție globală, orientare globală și extindere globală [6] este un proces de interacțiune și integrare între oameni, companii și guverne din diferite țări, un proces condus de comerț și investiții internaționale și ajutat de tehnologia informației. Acest proces are efecte asupra mediului, asupra culturii, asupra sistemelor politice, asupra dezvoltării și prosperității economice și asupra bunăstării fizice umane în societățile din întreaga lume [10].

În contextul globalizării, cel mai controversat subiect al dezbaterilor este globalizarea culturală. Antropologii descriu cultura ca forță nevăzută, dar puternică care îi

ține pe toți captivi. Cultura nu este o noțiune exotică studiată de un grup select de antropologi, ci o matrită în care toți suntem aruncați și ea ne controlează viața în moduri neașteptate [6].

Despre cultură se vorbește cu o ușurință invers proporțională cu dificultatea de definire a conceptului. Sunt deja binecunoscute numeroasele tentative de a defini conceptul și dezbaterile din științele sociale asupra definițiilor termenului și a implicațiilor acestora în ideologiile naționale și în practica politicilor publice. De pildă, Kluckhohn și Kroeber au consemnat în 1952 nu mai puțin de 161 de definiții ale conceptului de cultură. Ca atare, conceptul de cultură conține o ambiguitate profundă, și anume aceea că se referă în același timp la o similaritate de bază a indivizilor (aceștia fiind deopotrivă determinați de cultură), dar și la modul în care se produce diferența între indivizi, cultura fiind în sine generatoare de diferență. [5].

Globalizarea creează o cultură globală, în care identitatea este amalgamată, care tinde să omogenizeze cultura în întreaga lume, care ar putea ajuta credințele locale și valorile culturale să fie universalizate mai degrabă decât să fie demolate. Pe de altă parte, o astfel de invazie culturală este o amenințare, care provoacă probleme grave pentru unele state conservatoare, în virtutea faptului că deschiderea către conținuturi străine poate eroda valorile tradiționale și identitatea culturală autohtonă.

Fără îndoială, globalizarea a afectat anumite valori înrădăcinate în marele religii și culturi ale lumii. Conceptele „bine” și „rău”, „corect” și „greșit”, „individualism” și „pluralism”, interacțiunea individuală cu societatea și înțelesul propriu al vieții, toate s-au deformat și corupt de capitalismul global, piețele internaționale, mass-media și promovarea consumului excesiv. James Goleman, sociolog american notează înstrăinarea societăților de istoria proprie și fascinația lor pentru valorile străine. Aceste noi valori și credințe nu au rădăcină sau conexiune la identitatea lor națională [6]. Prin urmare, globalizarea slăbește tradițiile și valorile culturilor locale de dragul uniformizării universale.

Cu siguranță, existența acestor două extreme presupune existența unei poziții de mijloc care opinează despre coexistența mai multor culturi în același spațiu și evaluează valorile, normele, simbolurile unei culturi în contextul și funcționalitatea lor, și nu după criteriile altei culturi - *interculturalitatea*.

Conceptul de „intercultural” pune accentul pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte din societate, referindu-se mai degrabă la un proces dinamic de schimburi, de dialog, de negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea. Caracterul intercultural al unui fapt este tocmai accentul pe relația reciprocă dintre elementele constitutive ale schimburilor [5].

Termenul intercultural, pe de altă parte, se referă la modificările care afectează două persoane interacționând, cu toleranță și respect pentru interlocutorul lor. Aceasta implică aplicarea diferitelor valori la situații specifice și are implicații etice, deoarece se referă la probleme concrete. „Interculturalitatea se referă, în primul rând, la un proces dinamic de influență, de dialog, de colaborare și de reciprocitate între grupuri. Existența și

suprapunerea, pe alocuri, a diferitelor culturi constituie o resursă de mare valoare pentru omenire, atâta timp cât se conștientizează faptul că interculturalitatea este o oportunitate de îmbogățire mutuală, indiferent de cultura pe care o reprezintă” [2].

Accentele din interpretarea dată pentru conceptul de *interculturalitate* cad pe „interacțiune” și „comunicare” (dialog), acestea constituind la rândul lor valori interculturale ce fundamentează axiologic educația interculturală: „Educația interculturală are drept bază axiologică și promovează următoarele valori și atitudini: Respect față de demnitatea umană și Drepturile Omului; Deschidere față de diferențele culturale; Empatie culturală; Spirit civic; Toleranță și înțelegere, acceptarea diferențelor de opinii, valori, credințe etc.; Atitudine pozitivă față de persoanele ce aparțin unor culturi diferite; Valorificarea constructivă a diferențelor culturale; *Disponibilitate pentru colaborare și cooperare în cadrul dialogului intercultural*; Rezolvarea pașnică a conflictelor; Respect față de valorile proprii culturi și a valorilor etniilor conlocuitoare” [3].

Într-un mediu global, capacitatea de a comunica eficient poate fi o provocare. Chiar și atunci când ambele părți vorbesc aceeași limbă, există totuși neînțelegeri din cauza diferențelor etice și culturale. Pe măsură ce societatea devine mai conectată la nivel global, capacitatea de a comunica peste granițele culturale a dobândit o proeminență din ce în ce mai mare.

Comunicarea este necesară pentru ca indivizii să se exprime și să îndeplinească nevoile de bază. Fără capacitatea de a ne comunica și de a ne înțelege reciproc, ar exista haos. Comunicarea care se bazează pe înțelegerea culturală este mai aptă pentru a preveni neînțelegerile cauzate de prejudecăți. Atunci când țările sunt capabile să facă schimb de idei și să comunice într-o societate deschisă, toată lumea beneficiază. Acum, mai mult ca niciodată organizațiile globale trebuie să se asigure că angajații lor au abilitățile necesare pentru a comunica peste granițele culturale. Comunicarea interculturală îmbunătățește inovația, permițând rezolvarea colectivă a problemelor și diseminarea deschisă a informațiilor [8].

Dialogul intercultural se referă în mod specific la dialogul care are loc între membrii diferitelor grupuri culturale. Dialogul intercultural presupune că participanții sunt de acord să asculte și să înțeleagă perspectivele multiple, inclusiv chiar și cele deținute de grupuri sau persoane cu care nu sunt de acord. Așa cum este exprimat de UNESCO, dialogul intercultural încurajează disponibilitatea de a pune sub semnul întrebării certitudinile bazate pe valori bine stabilite, punând în joc rațiunea, emoția și creativitatea pentru a găsi noi înțelegeri comune. Făcând acest lucru, aceasta depășește cu mult simpla negociere, unde sunt în principal interese politice, economice și geopolitice. Este un proces care cuprinde un schimb de opinii deschis și respectuos între indivizi și grupuri cu diferite origini etnice, culturale, religioase și lingvistice, pe baza înțelegerii și respectului reciproc. Potrivit consorțiului publicului pentru dialog, dialogul este „mai degrabă incluziv decât exclusiv ... libertatea de exprimare este legată de dreptul de a fi ascultat și de responsabilitatea de a asculta ... diferențele, mai degrabă, sunt văzute ca resurse, decât ca bariere ... conflictul este gestionat mai degrabă în mod colaborativ, decât adversativ ... iar deciziile sunt luate creativ și nu defensiv.” Aceste caracteristici ar servi drept un bun

început pentru orice dialog intercultural. Deși utilizarea comună se referă la culturile care interacționează sau dialoguează, de fapt persoanele sunt cele care interacționează și care țin dialoguri interculturale, nu culturile în sine; în mod similar, indivizii sunt cei care gestionează mai mult sau mai puțin competent interacțiunile. Complicația este că o persoană dintr-o interacțiune nu poate fi singura competentă intercultural – pentru că interacțiunea este un proces co-construit în comun de toți participanții. Dacă împreună participanții se descurcă bine, atunci împreună au fost competenți intercultural; dacă nu, atunci este pur și simplu inexact să spunem că unul dintre ei a fost competent și celălalt incompetent; mai degrabă, toți trebuie să admită că împreună au fost incompetenți. Această noțiune de co-construcție, de a interacționa în comun cu ceilalți, se află în centrul oricărei întâlniri interculturale. Fiecare întâlnire constă în a face ceva, a crea ceva, în comun cu cel puțin o altă persoană, astfel încât procesul de interacțiune trebuie să servească drept scop. Dialogul intercultural este primul pas pentru a profita de tradițiile culturale și istorice diferite, pentru a extinde lista de soluții posibile la problemele comune. Dialogul intercultural este, așadar, un instrument esențial în efortul de a rezolva în mod pașnic conflictele interculturale și o precondiție pentru cultivarea culturii păcii [4].

Dialogul intercultural implică recunoașterea culturii, identității, diferențelor fiecărui participant în acest dialog, deschidere reciprocă și o disponibilitate maximă ceea ce presupune conștientizare interculturală.

Studii și cercetări despre comunicare recunosc faptul că conștientizarea interculturală ar trebui considerată o abilitate de bază alături de cele patru abilități lingvistice, mai ales că mediul de predare este din ce în ce mai multicultural. Conștientizarea interculturală trebuie considerată o abilitate care trebuie dezvoltată într-un proces continuu, și nu un obiectiv fix care trebuie luat în considerare separat: educația se referă la cultură ca un grup de elemente dinamice în schimbare rapidă, dar ea se referă, de asemenea, la comportamentul diferit al oamenilor care, datorită înculturii lor, nu sunt capabili să evalueze critic normele culturale ale unei situații și care, în consecință, pot acționa diferit reeșind din propria cultură [1].

A devenit mai important ca niciodată a promova și disemina valori, atitudini și comportamente propice dialogului, nonviolentei și apropierii de culturi, în conformitate cu principiile Declarației universale a UNESCO privind diversitatea culturală [4].

Profesorii și formatorii de profesori trebuie să fie conștienți de problemele referitoare la interculturalitate. În opinia R. Bezede „Instruirea și dezvoltarea persoanelor implicate în interacțiuni interculturale ar trebui să implice mai mult decât simpla promovare a adaptării culturale, considerând dialogul intercultural drept prioritate orizontală și transsectorială, lucru realizabil inclusiv printr-o educație de calitate în acest sens, cu instituții și resurse umane pregătite” [2].

Numeroase articole teoretico-fundamentale și cercetări empirice aduc în discuție necesitatea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva dezvoltării competenței comunicative interculturale (Bârlogeanu, L., 2005; Nedelcu, A., 2008; Cozma, T., Butnaru, S., Cucos, C., 2001; Pricope, M., 2013; Bâzgan, M., Norel, M., 2013; Cozma, T., 2001; Cosma, M., Cosma, B., 2006; Savu, E., 2014;).

Romiță Iucu (2007, p. 29) afirmă că formarea cadrelor didactice reprezintă o componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane. Uniunea Europeană și Comisia Europeană, prin intermediul diferitelor politici educaționale și reglementări (Carta Albă a dialogului intercultural, Ghidul privind obiectivele predării și învățării limbii, recomandarea 2006/962/EC), pun tot mai mult accentul pe înțelegerea și acceptarea diferențelor culturale în contexte diverse, fie ele profesionale, sociale sau educaționale [9].

În concluzie, dialogul intercultural se atestă a fi soluția de sinergie pentru o lume în continua schimbare, ca rezultat al digitalizării și globalizării. Căutarea unității și completării culturale prin dialog intercultural ar trebui să înceapă ca urmare a actualizării continue a . Acest lucru evită etnocentrismul și stimulează fiecare cultură să se deschidă la alte matrici culturale.

Referințe bibliografice:

1. BACCIN, Paola; PAVAN, Elisabetta. Developing Intercultural Awareness – an Ongoing Challenge in Foreign Language Teaching. In: ROMANOWSKI, Piotr. *Intercultural issues in the era of globalization* [on-line]. Warszawa: 2014 [citat 14.09.19]. ISBN 978-83-64020-26-1. Disponibil: <https://www.researchgate.net/publication/303485129>
2. BEZEDE, Rima. Promovarea dialogului intercultural prin edificarea culturii organizaționale. In: Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: © Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015.
3. Educație interculturală. Curriculum școlar clasele I – IX. Chișinău, 2012.
4. Intercultural Dialogue [on-line]. UNESCO, 1999 [citat 12.08.2019]. Disponibil: <https://en.unesco.org/themes/intercultural-dialogue>
5. IVASIUC, Ana; KORECK, Roberta; KÖVÁRI, Maria. Educația interculturală: de la teorie la practică - implementarea educației interculturale în școli multietnice din România. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”, noiembrie, 2010. [on-line]. [citat 15.09.19]. Disponibil: <http://www.agentiaimpreuna.ro/uploads/educatia%20interculturala.pdf>
6. KAUL, Vineet. Globalisation and crisis of cultural identity. In: *Journal of Research in International Business and Management* [on-line]. December 2012, Vol. 2(13) pp. 341-349 [citat 14.09.19]. ISSN: 2251-0028. Disponibil: <https://pdfs.semanticscholar.org/bfba/fa95bb15fec5dbbdaf3a27cf4c245784c958.pdf>
7. KOLB, Melina. *What Is Globalization? And How Has the Global Economy Shaped the United States?* [on-line]. Peterson Institute for International Economics, © 2019 [citat 14.09.19]. Disponibil: <https://www.piie.com/microsites/globalization/what-is-globalization.html>
8. LOWELL C. Matthews; BHARAT, Thakkar. *The Impact of Globalization on Cross-Cultural Communication*. Intech open, 2012 [on-line]. [citat 15.09.19]. Disponibil: DOI: 10.5772/45816
9. POP, Raluca. *Modelarea competenței comunicative interculturale a studenților. Aplicații pentru formarea inițială la specializarea engleză*: rezumat tz. de doct. în Științe ale educației. Cluj-Napoca, 2014. 32 p.
10. What Is Globalization? [on-line]. The Levin Institute - The State University of New York, © 2017 [citat 12.09.2019]. Disponibil: <https://www.globalization101.org/what-is-globalization/>

PROVOCAREA MULTILINGVISMULUI ÎN SOCIETATEA CONTEMPORANĂ

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

**ANGELA BUCATARU, Grad didactic superior,
IPLT „Constantin Stere”, Soroca, Republica Moldova**

Annotation: *The acquisition of a second or additional language, in whatever learning environment it might occur, is always bound to external and internal factors, about whose effects on the acquisition process we still do not know enough. One of these factors is the individual multilingualism. In our contribution, we would like to start from the hypothesis that, in principle, multilingual people, whether they speak two or more languages, are better foreign language learners in school learning contexts than monolingual people. The reason for this is that they develop a higher degree of language awareness and language acquisition. At the same time, we maintain, however, that we are not deriving enough advantage from this potential of a very large group of to an adequate extent*

Keywords: *linguistic diversity, multilingualism, linguistic partnership, intercultural dialogue.*

*„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute,
dass man auch mit Akzent denkt oder so”.*

Dirim, İnci

În lucrarea de față, vom aborda subiectul despre multilingvism, un fenomen caracteristic și pentru comunitatea noastră. Multilingvismul constituie unul dintre parametrii definitorii ai societății contemporane. Înțelegem „prin *plurilingvism* în mod generic folosirea mai multor limbi de către același individ, spre deosebire de *multilingvism* care reprezintă coexistența mai multor limbi în cadrul unui grup social” [1]. Multilingvismul reflectă diversitatea culturală și lingvistică și, în același timp, asigură o mai mare deschidere spre succesul elevului de astăzi, studentului de mâine.

Este lesne să afirmăm că multilingvismul este un fenomen cercetat alături de bilingvism și monolingvism. Limbile vorbite sunt indicate de cercetători în funcție cronologică: L₁, L₂, L₃, L₄ etc. [6, p. 9]. Se cunoaște că pe glob sunt vorbite circa 5 mii de limbi și există doar peste două sute de țări. Așadar, multe țări pot fi considerate multilingve, țări în care se vorbesc mai multe limbi și unde trăiesc multe grupuri de vorbitori, utilizând alături de limba maternă, și limba țării ai cărei cetățeni sunt. În studiile lingvistice care tratează fenomenul multilingvismului apare mereu ideea că aproximativ o jumătate dintre locuitorii de pe glob sunt multilingvi sau trăiesc în mediu bilingv.

Altfel zis, regiunile multilingve sunt considerate normale, iar cele monolingve sunt excepții. Inclusiv, în Europa, unde în majoritatea țărilor numai o limbă de stat este, există regiuni multilingve, de exemplu: în Tirolul de Sud – limba germană, limba italiană, limba ladină. Motivațiile de a deveni multilingv sunt numeroase, printre care se regăsesc următoarele:

- a) persoana s-a născut într-o familie multilingvă (căsătorii mixte dintre mama și tata);
- b) persoana locuiește într-o comunitate în care sunt necesare două sau mai multe limbi (de exemplu, romii din Soroca, vorbitori de română, rusă, romă etc.);

c) persoana migrează dintr-o arie lingvistică în alta (de exemplu, românii în Italia, Spania sau Germania).

Tipurile multilingvismului individual sunt diverse, cele mai cunoscute fiind definite în funcție de nivelul cunoașterii limbilor sau în funcție de modul și timpul când au fost însușite etc. Învățământul multilingv are nevoie de o dezvoltare continuă și este cercetat ca un subiect al parteneriatului educațional dintre casă/părinți și instituția de învățământ. În acest parteneriat, ambele părți au propriile responsabilități și drepturi, posibil reciproce. În astfel de familii, ar fi rezonabil, ca părinții să ceară sfaturi învățătorilor/profesorilor, destul de frecvent.

Actualmente, fenomenul multilingvismului este studiat aprofundat în Germania datorită migrației masive. În școală profesorii recomandă părinților să vorbească cu copii în limba pe care părinții o posedă cel mai bine, în limba familiei, în limba „cea mai personală”. Educația lingvistică ar trebui să se bazeze pe aprecierea tuturor limbilor atât în școală, cât și grădiniță. Exprimarea copiilor, fie în limba familiei sau în limba de stat, posibil și în ambele limbi să fie tratată la același nivel, apreciate ideile și susținute încercările de a se afirma fără a fi descriminat.

Totodată, este necesară implicarea pedagogului și optimismul pedagogic bine întemeiat, ca vorbitorul multilingv să atingă nivelul înalt al limbilor necesare societății. Diversitatea lingvistică trebuie bine monitorizată și este necesar ca să se accepte diversitatea și să se învețe în școală toleranța față de alte limbi. În lucrarea „Războiul limbilor și politicile lingvistice” se remarcă o idee deosebit de importantă, și anume aceea că limbile, tot ca și cultura sau religia, nu se pot situa în afara raporturilor de forță. Limbile constituie un produs mai mult sau mai puțin coerent al istoriei, al evoluțiilor de natură culturală, politică, economică și, în această calitate, ele se manifestă ca „instrumente de identitate”, iar uneori ca „instrumente de dominație” [2, p. 12]. Este cazul să menționăm faptul că multilingvismul instituțional se realizează în țările precum Canada, Elveția, Finlanda sau în teritoriile autonome din punct de vedere administrativ de exemplu, Catalonia în Spania, unde în administrația centrală sau regională se folosesc două sau mai multe limbi.

Cercetătorii au constatat că elevilor care vorbesc cel puțin două limbi le este mai ușor să se concentreze asupra sarcinilor de lucru, blocând factorii care i-ar putea distra și ignorând informațiile nerelevante. Aceste abilități sunt antrenate întocmai de capacitatea de filtrare a informației și de a face distincție între mai multe limbi. Persoanele multilingve rezolvă problemele matematice și de logică într-un mod mult mai eficient, deoarece au o flexibilitate cognitivă mai ridicată decât persoanele monolingve. Vorbitorii mai multor limbi au abilitatea de a implementa strategii paralele de lucru, pentru că atenția lor este mai dezvoltată, înțeleg diferențele dintre culturi și devin mult mai adaptabili și flexibili schimbărilor din jur.

Copiii care au crescut într-un mediu multilingvist trebuie să învețe rapid cu cine și în ce situații să vorbească o limbă sau alta. S-a constatat că acești copii învață limba mamei paralel cu a tatei și identifică, totodată, starea de spirit a părinților prin limbă, altfel zis, acești copii sunt mult mai dezvoltați emoțional. Despre comunitățile bilingve, John J.

Gumperz scrie următoarele: „În societățile bilingve, vorbitorii prezintă grade diferite de competență. Unii stăpânesc ambele limbi la fel de bine; alții vorbesc numai o limbă, în mod obișnuit, și o cunosc pe cealaltă doar superficial” [4, p. 209].

Cu certitudine, procesul multilingvismului dă naștere interferenței, schimbării, toleranței, flexibilității etc. Fenomenele de multilingvism sunt cunoscute doar de membrii comunităților multilingve. Este important faptul că atât monolingvii, cât și bilingvii trebuie să recunoască importanța socială și comunicațională a fenomenului, pentru că „bilingvismul este un beneficiu pentru toți” [3, p. 82]. Cercetarea științifică a multilingvismului poate fi realizată cu succes numai dacă vom ține cont de faptul că el este nu numai un fenomen lingvistic, izolat de societate. Ar fi ideal ca profesorii care predau în clase multilingve, să poată face schimb de opinii, să abordeze niște întrebări apărute în procesul activității, să creeze forumuri pentru discuții și schimb de experiență. În prezent, în Republica Moldova, conform noului Cod al Educației, „Statul garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, după caz, în limbile minorităților naționale, și cel puțin în două limbi de circulație internațională, din care una este limba engleză” [[http://lex.justice.md/md/355156/Art. 11](http://lex.justice.md/md/355156/Art.11), p. 2]. Anume aceste prevederi reprezintă o modalitate de adaptare a politicilor educaționale la cerințele și standardele UE.

În această ordine de idei, ne permitem să amintim de autorii lucrării „*O provocare salutară. Despre modul în care multitudinea limbilor ar putea consolida Europa*” care explică perspectiva interpretativă a fenomenului de multilingvism. Respectul diversității lingvistice nu înseamnă doar luarea în considerare a unei anumite realități culturale, istoric determinate, dar însuși fundamentul ideii europene. „În timp ce cea mai mare parte a națiunilor europene s-au construit pe soclul limbilor identitare ale acestora, Uniunea Europeană nu se poate construi decât pe soclul diversității sale lingvistice... Uniunea are drept misiune istorică de a păstra, de a armoniza, de a aplatiza și de a cultiva această diversitate” [5, pp. 6 -7].

Prin această abordare a limbilor, sperăm să depășim orice rivalitate actuală dintre limbile vorbite. În comunitatea multilingvală, limba rămâne un organism viu, în care organele – literatura, muzica, cultura, istoria – respiră concomitent cu vorbitorii acesteia.

Referințe bibliografice:

1. ARDELEANU, Sanda Maria. *Interculturalitate și plurilingvism*. (online) <http://www.scribd.com/doc/204053822/Interculturalitate-Si-Plurilingvism> (vizitat 10.09.2019).
2. CALVET, Louis Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette, 1999. ISBN-10: 2012789854
3. FISHMAN, Joshua A. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon – Philadelphia – Adelaide: Multilingual Matters 76. 1991. ISBN-10: 1853591211
4. GUMPERZ, John J. *Asupra etnologiei schimbării lingvistice*, In: *Sociolingvistica, Orientări actuale*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 208–218.
5. *O provocare salutară. Despre modul în care multitudinea limbilor ar putea consolida Europa*, Bruxelles, Propuneri ale grupului de intelectuali pentru dialogul intercultural, constituit la inițiativa Comisiei Europene, 2008. ISBN: 978-92-79-08038-8
6. RIEHL, Claudia Maria. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Bickenbach: WBG, 2014. ISBN: 978-3-534-25522-1

DEGETEL SAU DEPĂȘIREA ANGOASELOR

MARIA POPA, doctor, profesor

Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu-Mureș, România

Annotation: Fairy tales remain the most pleasant read for children because the story uses their limitless imagination. By reading fairy tales, children get representations and notions of justice, honor, courage, bravery, perseverance, diligence. Children identify with the heroes of fairy tales in the imagination field. The child stays in his "liliputan" universe, but at the same time he sees himself as a winner in a condensed time that no longer depends on the time he lives in. And he will be subject to some trials he will seek to overcome with courage, wisdom, and will. The imaginary world makes children identify with others and see themselves in accordance with their role models.

Keywords: imagination, fairy tales, heroes, role models

Valoarea formativă a basmelor constă în faptul că ele stimulează procesele cognitive și afective ale copiilor, contribuie la formarea trăsăturilor de viață și caracter. Basmelor le rămân, de-a lungul timpului „cea mai plăcută lectură pentru copii, începând de la vârsta preșcolară până spre 10-12 ani. Aceasta pentru că ele apelează la imaginația fără granițe a copiilor,”⁽¹⁾ e de părere Vistian Goia. Citind basme, copiii își formează reprezentări și noțiuni despre dreptate, cinste, curaj, vitejie, perseverență, hărnicie. Copiii se identifică, în planul imaginației, cu eroii basmelor. Pe de o parte, copilul rămâne în universul său „liliputan”, dar totodată se vede învingător într-un timp condensat care nu mai ține de timpul în care trăiește. Și el va fi supus unor probe pe care va căuta să le învingă prin curaj, înțelepciune, voință. Lumea imaginarului îi face pe copii să se identifice cu alții și să se vadă pe ei înșiși în lumina unor modele.⁽²⁾

Ultima poveste din culegerea în proză a lui Charles Perrault *Povești sau basme de odinioară cu morală* anunță, din titlu, tema lui „degetuc,” eroul mic de statură („înalt cât un deget, un bob de grâu, un bob de mei”)⁽³⁾ care dezvoltă și o altă temă, a copiilor rătașiți în pădure. Această temă se întâlnește în Pentameronul lui Basile, în povestea *Nennillo e Nennilla*. Tema la Basile este structurată diferit, fiind vorba de ura mamei vitrege și nu de mister care stă la baza abandonului copiilor. Foarte repede, povestea lui Basile se dezvoltă într-un registru de aventuri și de fantastic. Se pare că Perrault nu a cunoscut versiunea lui Basile. În majoritatea versiunilor populare, eroul este numit *Poucet (Degetel)*. Dându-i acest nume înseamnă limitarea acestuia la talia degetului, insistarea asupra faptului că nu e mare. (4) Acest Degetel este supranumit *Petit (Mic)*. Mai potrivită ar fi fost traducerea titlului prin *Degetel cel mic*, consideră M. Constantinescu.

Începutul poveștii *Degetel* ne prezintă familia numeroasă, formată din cei doi părinți și cei șapte frați, „toți băieți, cel mai mare n-avea decât zece ani, iar cel mic abia șapte.”⁽⁵⁾ Tatăl este și el prezent, în această poveste, lucru rar întâlnit la Perrault. Copiii sunt împărțiți în perechi de gemeni, cu excepția mezinului, rămas fără pereche, „în plus.” În această poveste foamea dintre anii 1694-1695 este prezentă în toate formele. Familia săracă își abandonează copiii în circumstanțele pe care le știm. Acest abandon nu pare atât de odios cum s-ar crede la prima vedere. Vine o vreme când tinerii trebuie să treacă probele

inițierii și părinții îi conduc până la limita regiunii interzise. Drumul care leagă casa părintească de pădure este imaginea cordonului ombilical care trebuie tăiat, la un moment dat.⁽⁶⁾ Charles Perrault își asumă în mod profund povestea, detaliile tradiționale par noi, fiecare episod are o amprentă foarte personală. Elaborarea lui Perrault merge în două direcții, consideră Marc Soriano. Una în sensul angoasei, autorul, în mod savant, cu calm, acumulează trăsături oribile. Acest lucru apare în mod moderat, totuși. Părinții se aseamănă multor altora, nici mai buni, nici mai răi. Ei nu au decât un defect major, să facă doi copii deodată. Curând apare și foametea și sărăcia. A doua dilemă în care sunt puși, una dramatică și presantă, este să stea și să-și vadă copiii murind de foame. Decât așa mai bine îi abandonează în pădure să-i mănânce lupii. Pe copiii abandonați în pădure i-a prins noapte acolo. Bat la prima ușă ce le iese în cale, dar din lipsă de noroc, aceasta este casa Căpcăunului. Acum apare dilema din prima parte, sub o formă mai personală și mai neliniștitoare. „E mai bine să fii mâncat de un Căpcăun sau de un lup?”⁽⁷⁾ Degețel răspunde: „mai bine să ne mănânce domnul căpcăun.”⁽⁸⁾ Portretul moral al Căpcăunului este descris prin cruzimea sa „cel mai sîngeros dintre căpcăuni” care-i devorează din priviri pe copii. Fetele căpcăunului, șapte la număr, în plan simetric cu băieții rătăciți, au aceleași porniri canibale, într-o formă incipientă. Datorită hranei canibalești aveau „toate fața ca bujorul, [...] gura mare-mare cu dinți lungi și foarte depărtați unul de altul[...]mureau de pe acum după copii mici, ca să le sugă sângele.”⁽⁹⁾ Simetria numărului (șapte surori, șapte frați, șapte paturi) îl favorizează pe Degețel, care prin înlocuirea căciulițelor cu coronițele, îl păcălește pe Căpcăun. Dacă la începutul poveștii Degețel a fost caracterizat prin micime și istețime, în celelalte secvențe este prezentat ca descurcăreț, șiret. Motivul mezinului dezghețat și descurcăreț poate fi interpretat ca o „reminiscență a credințelor primitivilor că tot ceea ce iese din normă este marcat de un semn misterios, de un influx special, fie benefic, fie malefic.”⁽¹⁰⁾ Șiretenia lui Degețel este întărită de o altă însușire, cea a auzului foarte fin „dacă vorbea puțin, în schimb asculta mult.”

În secvența finală a poveștii, Degețel își învinge frica și nu-i mai este teamă deloc de Căpcăun. Îl păcălește și îi ia cizmele fermecate de șapte poște și toată averea. Eroul se întoarce acasă încărcat cu bogății. Povestea se sfârșește prin întoarcerea copiilor rătăciți acasă, datorită mezinului. El apare ca un „mesager al curții, drept curier al ei.” Al doilea sfârșit al basmului îl înfățișează pe Degețel ca perfect curtezan. El încalță cizmele care îi permit să aducă scrisori Regelui și doamnelor de la curte. În folclor, cizmele de șapte poște sunt un mijloc de deplasare în mare viteză. La Perrault au și caracteristici specifice „îl obosesc grozav pe cel ce le poartă [...] erau fermecate, aveau darul să se lărgească și să se micșoreze după piciorul celui care le încalță.”⁽¹²⁾ Cizmele au puteri aproape identice, atât în povestea *Motanul încălțat* cât și în *Degețel*. De îndată ce s-a încălțat cu el, motanul devine Jupân motan, asigurându-i bogăția protejatului său. Cizmele de șapte poște, îi permit lui Degețel să-i ia toate bogățiile căpcăunului și să-și îmbogățească familia. Degețel s-a îmbogățit datorită cizmilor, exersând meseria de intermediar. Toată viața sa a consacrat-o dragostei pentru alții.⁽¹³⁾

Degețel reprezintă „revanșa celor slabi și umili asupra celor puternici.” El este copilul care suportă toate necazurile familiei. E visător și grav în același timp, foarte atent la ce se

întâmplă în jurul său. Vorbește puțin, dar ascultă mult. Degețel e un descurcăreț, un adevărat băiat din popor, un fel de Gavroche. Nu va uita la sfârșitul poveștii să-i îmbogățească pe ai săi, „așa ca parveniții de pe vremea lui Ludovic al XIV-lea care au urcat scara socială, pri averea dobândită prin mijloace mai mult sau mai puțin scrupuloase.”⁽¹⁴⁾ (trad. noastră) Psihanaliștii au văzut în acest erou angoasele și ucenicia copilului care trebuie să-și depășească dorințele primitive, trebuie să renunțe la regresie, exprimată prin reîntoarcerea acasă. Poveste încurajează copilul să exploreze el însuși produsele angoasei imaginației sale. El are nevoie să știe că într-o zi va reuși să domine pericolele ce-l înconjoară și va ieși învingător. Comoara cu care se întorc copiii acasă exprimă independența lor, arată că pot spera la maturitate, la adolescență.⁽¹⁵⁾

Referințe critice:

- (1) Vistian Goia, *Literatura pentru copii și tineret: pentru institutori, învățători și educatoare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003, p. 89.
- (2) Bianca Bratu, *Preșcolarul și literatura*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 29.
- (3) Marc Soriano, *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires, Paris, Edition Gallimard*, 2005, p. 148.
- (4) *Ibidem*, pp. 180-188
- (5) Charles Perrault, *Frumoasa din Pădurea adormită*, Editura pentru Literatură, București, 1968, p. 105.
- (6) Muguraș Constantinescu, *Poveștile lui Perrault. Discurs narativ și simbolică*, Editura Universității Suceava, Suceava, 1996, pp. 169-172.
- (7) Marc Soriano, *op. cit.*, pp. 185.
- (8) Charles Perrault, *op. cit.*, p. 158.
- (9) *Ibidem*, p. 160.
- (10) Muguraș Constantinescu, *op. cit.*, pp. 22
- (11) Charles Perrault, *op. cit.*, p. 158.
- (12) *Ibidem*, pp. 162-163.
- (13) Marc Soriano, *op. cit.*, p. 188.
- (14) Laffont-Bompiani, *Dictionnaire des personnages*, Paris, Robert Laffont, 1960, p. 803.
- (15) Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Robert Laffont, Paris, 1976, p. 248

Referințe bibliografice:

1. BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Robert Laffont, Paris, 1976
2. BRATU, Bianca, *Preșcolarul și literatura*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
3. CONSTANTINESCU, Muguraș, *Poveștile lui Perrault. Discurs narativ și simbolică*, Editura Universității Suceava, Suceava, 1996
4. GOIA, Vistian, *Literatura pentru copii și tineret: pentru institutori, învățători și educatoare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003
5. LAFFONT-BOMPIANI, *Dictionnaire des personnages*, Paris, Robert Laffont, 1960
6. CHARLES, Perrault. *Frumoasa din Pădurea adormită*, Editura pentru Literatură, București, 1968
7. SORIANO, Marc, *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires, Paris, Edition Gallimard*, 2005

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

СВЕТЛАНА ДЗЕКИШ, лектор,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова

Annotation: *This article defines the concept of intercultural competence, discusses some features of the formation of intercultural competence, outlines the conditions for constructing the educational process as a way of constructing and implementing the content of intercultural learning, identifies ways and methods for the formation of intercultural competence of philological students, and lists the qualities of an intercultural-competent person.*

Keywords: *intercultural competence, educational process, philology students, foreign language communication.*

Состояние современного молдавского общества характеризуется высокой динамичностью, усилением миграции, развитием культурных контактов всех уровней. В результате глобализации и политической интеграции, развития средств коммуникации современный человек вплотную столкнулся с необходимостью с одной стороны, становиться человеком мира, а с другой - тонко и глубоко осознавать и чувствовать родную культуру, культуру других стран и успешно существовать и реализовываться в условиях диалога культур. Осознание данной ситуации является необходимым компонентом и действительным приоритетом педагогической науки и практики, делает особенно актуальной проблему формирования межкультурной компетенции личности современного человека, что обуславливает необходимость новых подходов при обучении иностранному языку студентов-филологов, для которых иностранный язык используется как инструмент будущей профессиональной деятельности.

В настоящей статье дается определение понятию межкультурная компетенция, рассматриваются некоторые особенности формирования межкультурной компетенции, выделяются условия построения учебного процесса как способа конструирования и реализации содержания межкультурного обучения, определяются пути и приемы для формирования межкультурной компетенции студентов-филологов, а также перечисляются качества межкультурно-компетентной личности.

Перед современной педагогикой выдвигает глобализация задачу формирования глобально-ориентированной личности на базе общечеловеческих ценностей, личности, понимающей и ценящей своеобразие различных культур, готовой участвовать в межкультурном общении и жить во взаимопонимании и сотрудничестве в реалиях современного мира с представителями других национальностей. В новых условиях преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между представителями разных культур может быть достигнуто только при ясном

понимании и реальном учете межкультурного фактора [2, с.103]. Овладение иностранным языком предполагает формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности его коммуникативного поведения. Ввиду этого, преподавание иностранного языка на языковых факультетах характеризуется ориентацией на формирование межкультурной компетенции, как интегративное личностное качество, определяющее готовность студентов-филологов к межкультурному взаимодействию, что обеспечивает способность студентов, изучающих иностранный язык в качестве специальности, участвовать в деловых переговорах, профессиональных семинарах и конференциях, диалоге культур, зарубежных стажировках [2, с.105].

Межкультурная компетенция - это модный термин, возникший во второй половине 20 столетия как следствие массовой миграции, часто используемый в экономических и политических контекстах глобализации и интеграции современного общества. Этот феномен исследуется в социальной психологии, социологии, антропологии, педагогике, лингвистике, экономике и других областях современной науки. Для каждой области это понятие имеет свои особенности. Мы же рассмотрим понятие «межкультурная компетенция» в методике преподавания иностранных языков в вузе. Н.Д. Гальскова определяет межкультурную компетенцию как «совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам» [1, с.41]. Сафонова В.В. считает, что межкультурная компетенция — это функционально-обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам [4, с.17]. У Сыроева П.В. межкультурная компетенция является способностью личности успешно контактировать с представителями разных культур, с осознанием при этом своей культурной принадлежности [5, с.12]. Герстен М. трактует межкультурную компетенцию как ряд когнитивных, аффективных и поведенческих навыков и характеристик, эффективного и морального взаимодействия в различных культурных контекстах [6, с.344]. На наш взгляд, обозначает межкультурная компетенция, во-первых, очень важное, хотя и не уточненное условие для успешного межкультурного общения, во-вторых, является продуктом образовательных мер, целью обучения интеграции и учебных мероприятий, которые должны привести к лучшему пониманию межкультурных особенностей. Успешный путь к формированию межкультурной компетенции зависит от соответствующих начальных условий, базовых знаний студентов, а также стимулирующая учебная среда.

Современные подходы в образовании определяют его как гуманистическое культурологического типа. В теории и практике высшего языкового образования, рассматривающей проблемы межкультурного обучения, отсутствует непротиворечивое понимание образовательной специфики межкультурной

подготовки студентов-филологов, как в отношении модели межкультурного образования, процессов обучения и развития в рамках этой модели, так и в отношении собственно дидактических оснований конструирования и организации процесса языкового образования, методологическую основу которого составляет интеркультурная (межкультурная) коммуникация [7, с.425].

Обучение иностранному языку в вузе подразумевает знакомства с явлениями культуры, образом жизни, традициями страны, что повышает готовность студента-филолога к эффективной межкультурной коммуникации. Каждое занятие по иностранному языку – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. Иностранный язык, которым овладевают студенты-филологи, не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и знакомит с общечеловеческими ценностями. Изучая иностранные языки, человек также начинает ценить и понимать культурные ценности и потенциалы родного языка. В результате этого, целью обучения иностранным языкам, по мнению Садохина А.П., в современных условиях становится не только формирование конкретных умений, но подготовка будущего специалиста к эффективному, осмысленному и продуктивному диалогу с представителями других культур. Сравнение родной культуры и иноязычной культуры способствует формированию у студентов межкультурной компетенции, которая поможет им выявлять межкультурные различия, специфические особенности культур, адекватно понимать культурные ценности других народов [3, с.112].

Ряд исследователей (Поторочина, Рохе, Сафонова, Садохина и др.) выделяют следующие качества поведения личности, которые и составляют компетенцию при коммуникации с представителями иных культур, среди них:

- проявление уважения к человеку из другой страны;
- позитивная реакция на поведение другого индивида;
- способность взглянуть на событие с позиции собеседника;
- способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией;
- способность увидеть взаимоотношения между разными культурами;
- способность быть посредником, интерпретировать другую культуру;
- способность критически и аналитически понимать иную культуры.

Однако такие качества межкультурно-компетентной личности не учитывает многообразие культурных ситуаций, в которых человек может оказаться в процессе общения с представителями иной культуры. Современным студентам-филологам в многокультурном информационно пресыщенном образовательном пространстве необходимо уметь свободно ориентироваться в иноязычной среде. Даже владея иностранным языком, не всегда удастся понять друг друга, и причиной этого нередко является расхождение культур. Только выйдя за рамки своей культуры, то есть, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением можно понять специфику, которая неосознанно определяет поведение, оценку и отношение к миру, что может быть учтено при оптимизации межкультурного общения. Все расхождения языков и

культур выявляются при их сопоставлении [7, с.422]. Для решения этой задачи в образовательном процессе необходимо формировать интерес к реалиям чужой ментальности и чужой культуры, учить диалогу культур, критическому осмысливанию картины мира, толерантности. Эффективность коммуникации в профессиональной сфере обеспечивается высококачественной подготовкой специалистов-филологов, способных к свободному владению как устной, так и письменной речью и готовых осуществить иноязычное межкультурное и межличностное общение, как в профессиональной, так и непрофессиональной сферах деятельности [7, с.423]. Научить студентов-филологов не только понимать иностранную речь, но и эффективно общаться на межкультурном уровне – это трудная задача. Она осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс, эффективность которого, помимо знания языка, зависит от множества факторов: правил этикета, условий и культуры общения, знания невербальных форм выражения (жестов, мимики), наличия глубоких базовых знаний, учёта особенностей менталитета носителей языка и др.

На основе анализа научной психолого-педагогической литературы, осмысления собственного опыта работы на языковом факультете в плане профессиональной подготовки студентов-филологов к межкультурной коммуникации необходимо сформулировать следующие условия построения учебного процесса, способствующие формированию межкультурной компетенции у студентов-филологов:

- выделение содержания обучения согласно его ценности для культурного развития студента-филолога;
- комплексный характер отбора содержания обучения, средствами различных учебных дисциплин культурологического цикла, комплексом аутентичных материалов в качестве средств обучения;
- структуризация содержания обучения по этапам;
- использование ситуации как модели речевой практики.

Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов осуществляется в процессе ознакомления с условиями жизни страны изучаемого языка и освоения знаний повседневной культуры и культуры проведения праздников, знакомства с молодёжной, студенческой субкультурой. Кроме этого необходимо критическое осмысление социальных проблем и тенденций страны и эмоциональное соприкосновение и интеллектуальная работа с образцами высокой культуры [6, с.350]. Формирование межкультурной компетенции обеспечивается через знакомство и освоение чужой культуры, использование аутентичных текстов, изучение произведений музыки, искусства, литературы, освоение языковых навыков в реальных жизненных ситуациях, профессионально-ориентированное чтение литературы. Основными для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов иностранного языка являются, на наш взгляд, следующие пути и приемы:

- познавательный интерес студентов-филологов в обучении иностранному языку как стимул развития творческого воображения и мышления;
- креативная деятельность при овладении межкультурными знаниями в процессе обучения в вузе;
- комплексное сочетание учебного и познавательного аутентичного материала;
- методология и технология учебного процесса по формированию межкультурной компетенции студентов-филологов;
- реализация современных научных подходов (коммуникативно-деятельностного, проблемно-тематического, индивидуально-личностного) через приемы обучения, формы занятий и содержания аутентичных материалов.

Осуществление содержания обучения иностранному языку в вузе на основе перечисленных приемов составляет суть межкультурного обучения, а подготовка студентов-филологов к межкультурной коммуникации должна вылиться в формирование межкультурной компетенции и помочь им научиться учитывать особенности межкультурного взаимодействия в реальных ситуациях общения.

С учетом изменения статуса иностранных языков не только как средства общения, но и средства взаимопонимания в мировом сообществе, современная дидактика преподавания иностранных языков особо подчеркивают необходимость усиления прагматических аспектов изучения языка. Это значит, что при обучении иностранным языкам важно не только достижение качественных результатов в овладении общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и самих носителей изучаемого [1, с.42]. Здесь речь идет не о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении. Межкультурная компетенция характеризует готовность личности к контакту с иноязычной культурой, адекватному поведению, проявить толерантность, признаками которой являются интерес к иноязычной культуре и чуткое к ней отношение, понимание иноязычной культуры, адекватное восприятие, умение ориентироваться в иноязычной культуре, вступать в диалог с представителями этой иноязычной культуры. Компоненты межкультурной компетенции (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) соответственно проявляются в информированности о культуре страны изучаемого языка, наличии практических умений межкультурного общения, открытости, толерантности, уважительном отношении к иноязычной культуре.

Итак, межкультурная компетенция-это набор навыков, которыми можно и нужно владеть, в которых нуждаются, в первую очередь, те, чья профессиональная деятельность связана со взаимодействием культур, когда профессиональные ошибки и неудачное некачественное общение приводят к провалам в переговорах, к неэффективной работе в команде, к социальной напряженности. Следовательно, в условиях все повышающегося интереса к проблемам межкультурного общения, задача преподавателя вуза научить не только хорошо понимать иностранный язык и разговаривать на нем, но и комплексно обучить системе изучаемого иностранного

языка, речевому общению и принципам его использования в различных ситуациях в соответствии с особенностями иноязычной культуры.

Использованная литература:

1. ГАЛЬСКОВА Н.Д. Факторы, определяющие специфику современной системы образования в области иностранных языков // Н.Д. Гальскова. Современная методика обучения иностранным языкам. - М., 2014, С. 40 -42.
2. ПОТОРОЧИНА Г. Е. *Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков*, Глазов, 2005. – 132 с.
3. САДОХИН А. П. *Межкультурная коммуникация: учеб. пособие*. М.: Альфа-М; Инфра-М, 2014. 288 с.
4. САФОНОВА В.В. *Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности*, дисс., Москва, 2002, . — 528 с.
5. СЫСОЕВ П.В. *Языковое поликультурное образование* // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. с. 2–14.
6. GERTSEN, Martine. "Intercultural Competence and Expatriates". The International Journal of Human Resource Management 3.1, 2012, p. 341-362.
7. ROCHE J., *Interkulturelle Kompetenz, Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2016, S.422-430

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНТЕРКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

**НАТАЛЬЯ КИНЧЕВА, докторант,
Институт Педагогических Наук, Кишинэу, Республика Молдова.**

Annotation. *The article reveals the author's view on the possibilities of musical activity, as a way of the formation of a positive attitude towards the cultures of the nearest surrounding among older preschool children. The analysis of key concepts is offered: activity, musical activity, kinds of musical activity in preschool age. The conceptual positions of intercultural education are determined.*

Keywords: *activity, musical activity, kinds of musical activity in preschool, intercultural education, preschool children.*

Возросшая интеркультурная ориентированность современного дошкольного образования определяет необходимость дальнейшего изучения роли музыкального искусства в целом, и музыкальной деятельности в частности, в интеркультурном воспитании дошкольников.

Деятельность - это активный процесс овладения общественным опытом, достижениями культуры. В.В. Давыдов отмечал, что важная особенность деятельности состоит в том, что она всегда носит явный или неявный предметный характер. Все ее компоненты имеют то или иное предметное содержание, а сама деятельность направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта [1, стр.46-62].

Опираясь на фундаментальное и научное понимание данного термина, можно определить и сущность понятия музыкальной деятельности, которая представляет собой целенаправленную музыкальную активность человека. «Музыкальная деятельность дошкольников - это различные способы, средства познания детьми музыкального искусства (а через него и окружающей жизни, и самого себя), с помощью которого осуществляется и общее развитие» [2, стр.52].

В музыкальном воспитании существуют разнообразные классификации музыкальных видов деятельности. Так профессор I. Gagim [3, p.103–167], в своей книге: «Știința și arta educației muzicale» определяет следующие виды музыкальной деятельности. Схематически мы можем отобразить их следующим образом:



Фигура 1: Виды музыкальной деятельности по I. Gagim.

Музыкальная деятельность обладает специфическими возможностями воздействия на формирование личности человека. В силу того, что музыка воспринимается эмоционально, она имеет весомое значение в развитии чувственной сферы ребёнка. Прослеживание «чувственной программы» музыкального произведения предполагает умственные операции - сравнение, анализ, синтез [4, стр.42]. В процессе различных видов музыкальной деятельности у ребёнка происходит формирование образного «словаря эмоций», позволяет расширить представления о чувствах человека, связать их с жизнью.

Современная музыкальная наука рассматривает музыкальное искусство как форму художественного общения, что позволяет, наряду с гностической характеристикой выявить и коммуникативные особенности музыки. Понимание музыки как формы художественного общения принципиально изменяет трактовку музыкальной деятельности.

Основываясь на теории деятельности Х. Хекхаузена, мы считаем, что музыкальная деятельность имеет свою специфику, обусловленную природой ее предмета – музыкального искусства. «Музыкальная деятельность в силу своей специфики, является средством, дающим возможность самовыражения, способом утверждения своего «Я», что является активным стимулом для формирования важных и трудноформируемых качеств личности» [11, стр.53]. Так, в разнообразной

музыкальной деятельности ребенок не только накапливает знания, но и формирует свои, личностные оценки. В процессе специально организованной музыкальной деятельности дети учатся не только испытывать определенные чувства от настроения музыкальных произведений, но и видеть настроение других детей, проявлять свои переживания.

Музыкальная деятельность воздействует не на одну какую-то сторону человеческого сознания, а на духовный мир личности в целом. Именно эта обращенность к целостному духовному миру личности и делает ее важным средством интеркультурного воспитания.

В последнее десятилетие появилось многообразие терминов с составной частью «культурный»: «многокультурный» (Г.Д. Дмитриев), «мультикультурный», «поликультурный» (Н.В. Бордовская, А.Н. Джуринский, З. А. Малькова, Л.Л. Супрунова), «кросскультурный» (J. Berry, P. Dasen, M. Segal, Т.А. Колосовская), «интеркультура».

Анализ источников и материалов по проблеме исследования интеркультурного воспитания позволили нам выявить наиболее полное определение понятия «интеркультура». Исследователь Семенова Е.В. в статье: «Интеркультура как основа современного образовательного интеркультурного пространства: к постановке проблемы» отмечает, что интеркультура - сложный самоорганизующийся феномен взаимодействия культур в современном мире, характеризующийся непредсказуемостью, взаимообогащением, единством конфликта и диалога культур [12].

«Интер» в переводе с латыни означает «между». Сущность феномена взаимодействия культур в формате «между», на наш взгляд, соответствует такому пониманию и признанию взаимодействия и взаимоотношений, возникающих между современными культурами. Обучение в модели интеркультурного взаимодействия предполагает *формирование осознания особенностей собственной культуры, знание и понимание систем ценностей, привитие навыков межкультурного поведения.*

Согласно исследованиям Е.В. Рацеевой [13] термин интеркультурный предполагает взаимодействие и аккультурацию, в то время как термины мультикультурный или поликультурный (дискурс, пространство, образование и т.п.) только констатируют культурное многообразие. В «Концепции национальной политики Республики Молдова» подчеркивается: «Этническое, культурное и языковое многообразие, взаимная терпимость и межэтнический мир являются главным достоянием Молдовы» [14]. Культурное многообразие поддерживается и Стратегией интеграции национальных меньшинств в Республике Молдова.

Придерживаясь концепции интеркультурного образования, которая предполагает систему идей, взглядов, детерминирующих главенствующие пути организации и управления образовательным процессом, где представлены несколько культур с различными языковыми, этническими, национальными или расовыми признаками, мы склонны вслед за немецкими (W. Nieke), английскими (M. Byram, Fleming, L. Harbon, A. Liddicoat, R. Moloney и др.) и российскими

исследователями (И.П. Иванов, В.Н. Карташова, Т. Б. Лаврова, Т. М. Ромашева и др.) использовать термин «интеркультурный», чтобы акцентировать стремительность процессов аккультурации и показать не только культурное многообразие, но и активность взаимодействия этносов.

Цель интеркультурного воспитания - «воспитание интеркультурной личности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей партнерство представителей различных культур» [15].

Идеи интеркультурности и интеркультурного воспитания появились в трудах ряда ученых и философов достаточно давно. Педагоги-мыслители ХУІ-ХХ вв. Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, Дж. Дьюи включали в свои педагогические концепции элементы интеркультурного образования. Так, Я.А. Коменский предложил программу «Панпедия» развивая мысль об общности людей, их потребностей и устремлений, великий педагог разработал концепцию универсального воспитания всего человечества. Ключевым ее элементом выступало «формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей» [5, стр.395].

В качестве одной из составляющих современной интеркультурного воспитания можно рассматривать педагогическую теорию И.Г. Песталоцци, в которой этической составляющей интеркультурности личности является ее нравственное воспитание.

Немецкий педагог А. Дистервег в труде «Руководство к образованию немецких учителей» раскрыл ряд основополагающих принципов, например принцип культуросообразности воспитания и обучения, который предполагал организацию учебно-воспитательного процесса с учетом единства трех культур: внешней - нормы морали, быта, внутренней - духовная жизнь человека и общественной - социальные отношения и национальная культура [6, стр. 353-414].

Особую роль, на наш взгляд, играют философско-гуманистические и педагогические идеи К.Д. Ушинского. Одним из средств воспитания К.Д. Ушинский считал приобщение к народной культуре, с помощью которой развиваются основные качества личности и свойства национального характера. Являясь основоположником принципа народности в воспитании, считал, что у каждого народа есть собственный идеал человека и должна быть выстроена своеобразная воспитательная система, основанная на традициях народной педагогики и включающая достижения национальной культуры [7].

Пониманию сущности, целей, функций интеркультурного воспитания помогают идеи философов и историков: Н.А. Данилевского, Е. Meyer, А. Тойнбе и др.) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Большой интерес для понимания роли интеркультурного воспитания в становлении личности представляют идеи педагога – психолога П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике.

Весомый вклад для развития выше обозначенных идей внесла «Культурно-историческая теория развития поведения и психики» Л.С. Выготского. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в освоении культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида проявляется в двух планах: социальном и психологическом, вначале между людьми - как категория интерпсихическая, затем внутри индивида - как категория интрапсихическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции [8].

Л.С. Выгодский подчеркивал, что искусство является одной из форм общественного сознания. В отличие от науки, которая систематизирует знания об объективном мире в научных понятиях, искусство отражает существующую действительность в художественных образах, что, на наш взгляд, способствует эмоциональному постижению мира.

В процессе специально организованной музыкальной деятельности дети учатся не только определять настроение и характер музыкальных произведений, но и испытывают определенные чувства, связанные с восприятием музыки, а также имеют возможность проявить свои переживания, прочувствовать настроение других детей,

В разнообразной музыкальной деятельности старший дошкольник не только накапливает знания, но и формируют свои, личностные оценки. Дети обогащают свой практический опыт общения с людьми, опыт нравственного поведения. Музыкальная деятельность играет особую роль в интеркультурном воспитании, так как представляет собой специально организованный процесс общения личности с музыкальным искусством разных культур с целью формирования у них знаний, представлений, готовности к деятельности в поликультурной среде.

В ходе реализации интеркультурного потенциала музыкальной деятельности каждый ребенок осваивает «опорную», родную музыкальную культуру, при этом усваивает музыкальные ценности народной музыкальной культуры, культуры региона, страны, мира, народное музыкальное искусство как своего времени, так и прошлых лет [9, стр.129].

«Попытка осознания, понимания «иного» есть самодialog, поскольку понимание одной личности другой, понимание представителями одной культуры смыслов какой-либо иной культуры, отличающейся от их собственной, не есть полное погружение в чужую ценностно-смысловую структуру, как не есть и навязывание другой стороне своего комплекса отношений и взглядов. Понимание есть результат столкновения, диалога, отношений и взаимодействия» [10, стр.68].

Процесс ознакомления с различными музыкальными культурами активен, так как осуществляется в ходе расширения и обогащения духовно-личностного, музыкально-слухового опыта личности ребенка. Он предполагает диалог-общение с произведениями национального музыкального искусства: понимание, размышление, выражение своего мнения, оценки, т. е. выражения своего

личностного отношения. В результате этого процесса развиваются все сферы духовного мира человека: эмоционально-волевая, деятельностно-практическая, формируются нравственно-эстетические качества.

Опираясь на свой многолетний опыт работы с дошкольниками и полученные результаты в ходе наблюдений и анализа практической деятельности детей, позволяют говорить о том, что именно в дошкольном возрасте ребенок, опираясь на близкое и знакомое, легко принимает предложенные ему образцы поведения.

Знакомство с разнообразными образцами музыкального искусства, традициями и обычаями, фольклором разных культур помогает детям ощутить и осознать свою принадлежность к Родине, к своему дому, воспринимая при этом всю полноту культур ближайшего окружения.

Использованная литература:

1. Особенности психического развития детей шести - семилетнего возраста/Под ред. Д.Б. ЭЛЬКОНИНА, А.Л. ВЕНГЕРА. М., 1988, стр.46-62.
2. АЛИЕВ, Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей (от детского сада к начальной школе). - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998, стр.52.
3. GAGIM, Ion «Știință și arta educației muzicale». Chișinău: ARC: 1996. 223 p., p.103-167.
4. МЕДУШЕВСКИЙ, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976, стр.42
5. КОМЕНСКИЙ, Я. А. Панпедия (Искусство обучения мудрости) / Отв. ред. Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. - М. : Изд-во УРАО, 2003. - 317с., с. 395.
6. ПИСКУНОВ, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1981. - 528 с., с. 353-414.
7. УШИНСКИЙ, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. - М.: Просвещение, 1968. - 557с.
8. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Проблема культурного развития ребенка. В: Российская педагогическая энциклопедия, 1993, Т. 1, с. 165.
9. КАРПУШИНА, Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений в процессе музыкального образования: монография / Л. П. Карпушина // Мордов. гос. пед. ин-т. - Саранск, 2013. - 256 с. стр. 129.
10. ГУСЕВ, С.С.; ТУЛЬЧИНСКИЙ, Г.Л. Проблемы понимания в философии: М, 1985, стр.68.

Электронные ресурсы:

1. Хекхаузен, Х «Мотивация и деятельность». М., «Педагогика», 1986г. [Электронный ресурс] [дата обращения 10.06.2018]. Доступно: URL: <http://psybio.narod.ru/seminar/Motiv/HekhauzenP1.pdf>
2. СЕМЕНОВА, Е.В. Интеркультура как основа современного образовательного интеркультурного пространства: к постановке проблемы // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. Доступ URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6963>
3. РАЦЕЕВА, Е.В. Родная литература как средство эффективного интеркультурного воспитания в школах Молдовы с болгарским контингентом учащихся. [Электронный ресурс]. Доступ: URL:http://surm.md/index.php?option=com_content&task=view&id=300&Itemid=1
4. Закон №. 546 от 19.12.2003 об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова. [Электронный ресурс]. Доступ: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=312846&lang=2>
5. ЛАВРОВА, Т. Б. Концепции интеркультурного образования в современной Германии: дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2003. - 226 с. // Библиотечный каталог российских и украинских диссертаций: [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/11100.html#contents> (дата обращения 20.07.2014)

SECȚIUNEA VI MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

CULTURA ORGANIZAȚIONALĂ – CONDIȚIE PENTRU UN MEDIU ȘCOLAR INCLUZIV

**SVETLANA CEBAN, învățător, grad didactic doi,
Școala Primară Florești, Republica Moldova**

Annotation: *The article reflects the role of organizational culture in creating an inclusive school environment. Structural elements, dimensions and functions of the organizational culture that contribute to the cultivation of values in the educational.*

Keywords: *organizational culture, school culture, inclusive school environment, organizational values.*

Crearea unui mediu școlar incluziv într-o instituție publică modernă reprezintă una dintre prioritățile incluse în calendarul procesului de integrare europeană, dar reprezintă și scopul principal al procesului de democratizare a educației prin racordare la cerințele societății.

La etapa actuală, când întreaga republică se află în plină reformă, când societatea face eforturi să treacă de la modelele excesiv centralizate la cele incluzive și democratice, tot mai frecvent în societate se vehiculează noțiunea *de cultură organizațională*. Perceperea clară și profundă a nevoii de schimbare de către managerii organizației este indispensabilă procesului schimbării, de aceea trebuie susținută de un complex de activități efective din partea angajaților.

Conștient sau nu, fiecare organizație școlară posedă o cultură care este mai mult sau mai puțin incluzivă și se situează la mai multe niveluri. Oriunde oamenii formează o comunitate se naște o cultură. Organizațiile nu numai că posedă o cultură, *ele sunt o cultură*. Cultura unei instituții se transmite, se învață, este capabilă de adaptare, este multiplă, este numai parțial conștientă și depășește nivelul individului [2].

În orice instituție există anumite modele de credințe, simboluri, ritualuri, mituri și practici care evoluează de-a lungul timpului. Acestea, la rândul lor, promovează și creează o înțelegere și o abordare unanim acceptată în rândul membrilor instituției privitor la scopurile și obiectivele ei, precum și cu privire la modul în care acestea trebuie atinse. Fără aceste înțelegeri și abordări comune implementarea și promovarea diferitelor modele comportamentale din instituție nu ar fi posibile. Mai mult decât atât, cultura organizațională incluzivă nu se referă numai la acțiunile prezente din instituție, ci se reflectă și asupra activităților din viitor. În acest sens, trebuie remarcat faptul că cultura organizațională constituie principalul mecanism de creare a unui mediu educațional incluziv. Cunoașterea managementului culturii unei organizații este determinantă pentru funcționarea acesteia, factorul cultural are un impact puternic asupra funcțiilor

managementului și asupra acțiunilor managerului [8]. Cu cât o cultură este mai puternică, cu atât cadrele didactice acceptă mai ușor valorile instituției, inclusiv ale educației incluzive, și au încredere în aceste valori. Cunoașterea elementelor specifice culturii organizaționale incluzive reprezintă o cerință importantă pentru un management modern. Identificarea și evaluarea culturii organizaționale a unei instituții publice ce promovează educația incluzivă reiese din tipul său de activitate, din prioritățile și tipul de oameni implicați și din echipa acesteia.

Or, cultura organizațională furnizează sensul și fundamentul pentru crearea unui mediu educațional incluziv. De fapt, noțiunea de cultura organizațională, în sensul unor delimitări conceptuale, derivă din conceptul antropologic de cultură ca ansamblu integrat de valori, credințe, norme și comportamente sociale ale indivizilor și ale grupurilor (modul de a gândi și a fi), pe care se articulează o diversitate de manifestări particulare. Așa cum cultura organizației reprezintă o încercare de a pătrunde atmosfera, sensul, trăirile și caracterul unei organizații, vom găsi mai multe definiții ale culturii organizaționale preluate de la E. Păun [13, p. 49]:

- Model al convingerilor și expectațiilor împărtășite de membrii unei organizații, normele care descriu comportamentul acestora (A.Schwartz, S. Davies).
- Simbolurile, ceremoniile și miturile care exprimă valorile și credințele de bază ale unei organizații și ale membrilor săi (W. Oachi).
- Ansamblu de filosofii, ideologii, valori, credințe, presupunții, așteptări, atitudini și norme împărtășite de membrii organizației (D. Hellriegel).
- Convingerile împărtășite de managerii unei organizații (J. Lorsch).
- Tradițiile și convingerile unei organizații, prin care aceasta se distinge de alte organizații și care-i asigură stabilitatea (H. Mintzberg).
- Nivelurile cele mai profunde ale ideilor de bază și ale convingerilor adoptate de membrii organizațiilor (E. Schein).
- Set de valori aparținând organizației, care-i ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul și modalitățile de acțiune (R. Griffin).

După cum putem deja sesiza, în definițiile culturii organizaționale prezentate, identificăm elemente de bază ale culturii, diferențele fiind mai degrabă nuanța decât aspectele fundamentale. În spatele fiecărei organizații care pledează pentru un mediu educațional incluziv se află seturi de valori, care, produc o identitate distinctă a fiecărei organizații.

Cultura organizațională reprezintă o încercare de a pătrunde sensul, atmosfera, trăirile și caracterul unei organizații, facilitează concentrarea comportamentului și a atenției pentru ceea ce e important și valoros să faci [9, p. 78].

O definiție a culturii organizaționale cu evidente orientări spre structura organizațională incluzivă o găsim la Ionescu Gh. [6, p. 75]: *Un sistem de credințe și valori împărtășite care interacționează cu membrii grupului, cu structurile organizaționale și sistemele de control producând norme comportamentale, acestea amplificând simțurile corporative, încrederea și securitatea.*

Patrașcu D., Guzman V., a definit, *cultura școlară* ca un complex de împletituri construit din tradiții și ritualuri care au fost constituite în timp de învățători, elevi, părinți și administratori împreună, și care e perpetuat de crize și succese [12, p. 121].

Din aceste definiții generale și specifice am putea reprezenta cultura organizației școlare ce tinde să creeze un mediu educațional incluziv ca un aisberg unde aparențele ar reprezenta partea vizibilă, iar conținuturile – partea de sub apă. Dacă aparențele denotă simțul măsurii, se încadrează organic cu ambianța și climatul organizației, putem spune că aceste aparențe sunt niște valori bazate pe conținuturi fundamentale.

Deși regulile, fișele posturilor și politicile stipulează ceea ce fac persoanele, regulile nescrise, expectațiile neformale, obiceiurile și ritualurile vieții cotidiene pot, la rândul lor, chiar prezice acțiunile polivalente (cu multe sensuri) și pot susține progresul organizației școlare incluzive. Aceste așteptări neformale pe care și le asumă organizația se evidențiază sub formă de modele culturale care cu timpul devin și mai evidente. Împreună cu valorile forte și cele polivalente munca cotidiană se redimensionează într-un rezultat de acțiune conform unei instrucțiuni calitative, urmate de o predare rafinată și care accelerează, în sfârșit, procesul de învățare pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale.

În afară de elementele comune prezente în absolut toate definițiile menționate (convingerile, valorile, credințele, atitudinile și comportamentele, normele și regulile respectate și împărtășite de membrii organizației, etc.) și care constituie nucleul dur al conceptului de *cultură organizațională*, pentru o școală incluzivă mai există și un alt aspect important – faptul că întotdeauna cultura organizațională constituie un sistem de referință pentru identitatea organizației. Putem spune că toate elementele care compun cultura organizațională se exprimă într-o manieră proprie, specifică fiecărei organizații, acestea alcătuind *cartea de vizită a instituției* [10].

Un alt aspect fără de care o cultură organizațională incluzivă nu ar fi una împlinită, îl constituie *aderența* membrilor la cultura organizației, care poate fi caracterizată ca o unitate de măsură în aprecierea gradului în care aceștia împărtășesc credințele, convingerile și valorile, fenomen obiectivat în etosul organizației. Mediul educațional incluziv se creează datorită interacțiunilor repetate între membrii organizației, a aducerii în comun a credințelor și valorilor indivizilor care o alcătuiesc, deși există factori modelatori puternici care o particularizează cum ar fi: stilul de conducere și implicit modul de luare a deciziilor, nivelul de formalism, structura de organizare, politicile și mai toate sistemele care oferă valoare și suport unui anumit tip de munca și unui anumit tip de comportament.

În componenta culturală a mediului educațional incluziv putem distinge unele elemente vizibile cum ar fi: *comportamente și limbaj comun, ritualuri și simboluri*, dar preponderent avem componente mai puțin vizibile: *percepții și reprezentări despre ce e „valoare” în organizație, mituri, standarde empirice despre ce înseamnă a munci bine și a te comporta corect*, etc. [2, p. 89]. Ea există indiferent de organizație, este ca un lanț de semnificații tacite, care oferă înțelesuri specific umane tuturor activităților și proceselor organizaționale. În același timp este factorul de rezistență cel mai important în orice

demers de schimbare, indiferent de anvergura acestuia.

Specialiștii acordă o importanță deosebită culturii organizaționale, considerând-o esențială pentru crearea unui mediu educațional incluziv. Culturile puternice influențează membrii organizației în așa fel, încât aceștia să conlucreze în beneficiul organizației: acele organizații care au reușit au culturi puternice, care le permit un grad mare de adaptabilitate la mediul extern și un ritm susținut de optimizare/îmbunătățire în sfera lor de activitate.

Asupra culturii organizaționale incluzive o mare influență o exercită mediul extern al organizației. O cultură organizațională puternică ajută organizația să se adapteze la mediul extern. Managerii au un rol important în păstrarea, menținerea, modelarea culturii corporative prin atitudinea lor, care poate determina adaptabilitatea/inadaptabilitatea culturii organizaționale la mediul extern [11, p. 156]. Într-o instituție ce are o cultură adaptabilă, managerii acordă atenție tuturor elementelor, mai ales, educațiilor, inițiază schimbarea când aceasta servește intereselor organizației, chiar dacă își asuma riscurile aferente unei asemenea schimbări. Spre deosebire de aceasta, într-o organizație ce are o cultură inadaptabilă, managerii au tendința de a se comporta izolat: ei nu-și schimbă strategiile pentru a se adapta situațiilor sau pentru a avea un avantaj asupra schimbărilor din mediul de afaceri.

Pentru ca cultura organizațională să servească drept bază pentru un mediu educațional incluziv, literatura de specialitate propune următoarele metode prin care poate fi schimbată cultura organizațională [3]:

- schimbarea obiectivelor conducerii;
- schimbarea modalității de rezolvare a situațiilor critice;
- schimbarea tuturor metodelor enumerate mai sus.

Reușita într-o asemenea schimbare depinde de înțelegerea culturii anterioare, sprijinirea angajaților cu idei pozitive, sprijinul acordat angajaților în desfășurarea activităților lor pentru mărirea eficienței.

Tot în ideea creării mediului școlar incluziv, evidențiem importanța focusării activităților instituționale pe dimensiunile culturii organizaționale:

- *Dimensiunea birocratică* – aspectele ierarhice, procedurale și structurale ale culturii organizaționale;
- *Dimensiunea inovativă* – nivelul de libertate pentru creativitate, rezultate orientate, provocările din mediu;
- *Dimensiunea de susținere* – ilustrează munca în echipe, orientarea umană, prietenia, încurajarea încrederii în activitățile de muncă cu cei din jur [2, p. 174].

Cunoașterea funcțiilor culturii organizaționale constituie baza sesizării și valorificării importanței majore pe care o are pentru fiecare instituție publică, indiferent de profil, dimensiune, potențial economic sau apartenență la o anumită cultură națională. Funcțiile principale ale culturii organizaționale care stau la baza creării mediului școlar incluziv, sunt:

- *Integrarea salariaților în cadrul instituției publice* este o funcție continuă, ce nu se rezumă doar la noii angajați, pentru a nu se manifesta stări conflictuale majore și acțiuni centrifuge în cadrul instituției;
- *Direcționarea salariaților și grupurilor de salariați* în vederea realizării obiectivelor previzionate ale instituției este funcția cea mai dinamică, mai complexă și mai dificilă a culturii organizaționale, ce are menirea de a contribui la declanșarea energiilor latente dintre salariați, în vederea realizării anumitor acțiuni desfășurate în anumite condiții temporale și economice, astfel încât obiectivele cuprinse în strategiile și politicile instituției să fie îndeplinite;
- *Protecția salariaților instituției față de amenințările potențiale ale mediului ambiant*: cultura organizațională constituie suportul comportamentelor și acțiunilor organizaționale de natură preventivă sau de combatere directă a consecințelor negative generate de mediul instituției;
- *Păstrarea și transmiterea valorilor și tradițiilor instituției*: cultura organizațională este principala depozitară a valorilor și tradițiilor specifice fiecărei instituții conturate în decursul timpului [11, p. 89].

Din perspectiva celor trei caracteristici ale culturii organizaționale – pătrundere, direcție și forță, am putea evidenția și alte funcții ale acesteia: *de stabilizare și întărire; de protejare și asigurare; de integrare (de adaptare) a salariaților (toate subculturile) în cadrul instituției; de reînnoire; de recunoștință; de reglare; de motivare; de direcționare în vederea realizării obiectivelor instituției* [4, p. 56].

Rezumând conchidem că funcțiile culturii se înscriu între polii adaptabilității la mediul extern și intern. Cultura reprezintă suportul necesar adoptării celor mai bune soluții și a celor mai potrivite comportamente pentru influențarea amenințării mediului. O cultură puternică predispune la un anumit tip de percepție. Chiar dacă organizația are o poziționare foarte bună, vor exista întotdeauna elemente capabile să scape de sub control. Devine astfel o necesitate conceperea unui sistem coerent de rezolvare a problemelor prin identificarea acestora, crearea unor canale clare și eficiente de comunicare la nivelul integrării organizației, implicarea tuturor angajaților în procesul de observare și de rezolvare a lor. Disfuncționalitățile care apar în interiorul organizației sunt cel puțin la fel de importante ca problemele generate de mediul extern. Din acest motiv trebuie căutate cele mai potrivite soluții culturale. Integrarea internă se construiește prin intermediul limbajului comun și al sistemului eficient de comunicare, al criteriilor clare de includere în organizație, al consensului în legătură cu ierarhizarea puterii, al normelor de funcționare și de relaționare, al criteriilor transparente de acordare a recompenselor și sancțiunilor și al ideologiei pozitive.

În concluzie, fiecare instituție publică are o cultură organizațională, care determină buna funcționare și favorizează comunicarea, socializarea noilor membri, crearea încrederii și adoptarea mijloacelor comune pentru a atinge obiectivele stabilite. Cultura organizațională este prezentă peste tot, indiferent de forma, nivelul, orientarea și consistența acesteia, or, viața organizației este perpetuată plenar de cultura organizațională.

Referințe bibliografice:

1. ANDRONICEANU, A. *Managementul schimbărilor: valorificarea potențialului creativ al resurselor umane*. București: ALL, 1998. 170 p. ISBN 9739392164
2. BÂRSAN, S. *Cultura organizațională și dezvoltarea organizațiilor*. București: ALL, 1999. 210 p. ISBN 978-9975-71-922-3
3. CERNEI, V. *Asigurarea calității învățământului reprezintă un imperativ al timpului*. In: *Univers Pedagogic*, Chișinău, 2004, nr. 2. pp. 12-16.
4. DUMITRESCU, D.; DRAGOTĂ, V.; CIOBANU, A. *Evaluarea întreprinderii: Lucrări aplicative. Studii de caz*. București: Editura Economică, 2000. 191 p. ISBN 973-590-328-2
5. GUZGAN, V. *Managementul educațional. Cultura organizațională în unitatea școlară*. Chișinău: Știința, 2003. 282 p. ISBN 9975-9714-6-6
6. IONESCU, Gh. *Dimensiunile culturale ale managementului*. București: Economică, 1996. 232 p. ISBN 973-919-845-7
7. IOSIFESCU, Ș. *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*. Chișinău: ISE, MEC, 2000. 210 p. ISBN 978-9975-75-690-7
8. JUDE, I. *Climatul educațional și cultura organizațională*. Chișinău: Tehnica-Info, 2003. 322 p. ISBN 9975-63-212-2.
9. MATEI, L. *Managementul dezvoltării locale*. București: Economică, 1999. 336 p. ISBN. 978-973-709-343-1
10. NICOLESCU, O.; VERBONCU, I. *Management*. București: EDP, 1996. 407 p. ISBN 973-31-0454-X
11. NICOLESCU, O. *Managerii și managementul resurselor umane*. București: Editura Economică, 2004. 320 p. ISBN 973-70-9034-9.
12. PATRAȘCU D.; GUZGAN V. *Promovarea culturii organizaționale în unitatea școlară*. In: *Universul pedagogic*, număr semnal, 2003, p. 55 - 62.
13. PĂUN, E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Polirom, 1999. 290 p. ISBN 9736832201

INCURSIUNE ÎN EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE ACTIVITATE EDUCATIVĂ

**ANA CHISTOL, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova
profesor pentru învățământul primar, grad didactic definitivat,
Școala Gimnazială „Gheorghe Marinescu”, Galați, România**

Annotation: *In society, human performs simultaneously the function of educator and educator, realizing a social act, with educational character, which is why the educational process in educational institutions requires professionals capable of directing actions with a formative social character, which in post-modern pedagogy are designated by the concept of educational act.*

Keywords: *education, social act, educational activity.*

Educația reprezintă o realitate psihosocială incommensurabilă, care include o multitudine de activități și acțiuni organizate, cu finalități pedagogice generale, specifice și concrete, dar și de influențe spontane, incidentale și accidentale, cu efecte pedagogice previzibile, difuze, continue și discontinue, directe și indirecte, provenite din toate direcțiile mediului natural și social, familial și local, național și internațional [7, p. 9]. Educația ca fenomen și practică socială se poate spune că a însoțit omenirea pe tot parcursul filogenezei.

În opinia lui N. Postolache geneza actului instructiv coincide cu apariția și instaurarea unei noi relații sociale: educator-educat și a unei noi profesii cu ajutorul căreia se realizează inițierea, învățarea și perfecționarea pentru atingerea scopului urmărit, dictat de el și de nevoi. Al doilea element în cronologia genezei, îl constituie abilitatea limbajului de a găsi analogii, generalizări, concepte sau jocuri. Pe locul următor s-ar situa regulile, normele provenite din: îndatoriri morale, obiceiuri și tradiții, reguli îndreptate către cultivarea și antrenarea organismului, a unui anumit tip de om tânăr. Drept pentru care geneza actului instructiv este un moment complex al spiritualității umane, care nu se datorează unei persoane, ci unei multitudini de factori [9, p. 168]. Altfel spus, educația apare ca o afirmare socială odată cu evoluția istorică omului, la început ca o cerință de supraviețuire, ca pe parcurs să ajungă o cerință de transmitere a experiențelor, deprinderilor și priceperilor însușite de membrii unei colectivități de-a lungul timpului.

Autorul I. Țoca este de părere că educația este un profund act social, prin care individul își descoperă propria personalitate, prin care își manifestă aspirațiile și idealurile sociale, nuanțând și determinând evoluția evenimentelor sociale [11, p. 14]. În contextul dat omul îndeplinește în societate concomitent funcția de educator și educat, realizând un *act social*, cu caracter educativ. Deci este evident că procesul educațional din instituțiile de învățământ necesită profesioniști capabili să dirijeze acțiunile cu caracter social formativ, care în pedagogia postmodernă sunt desemnate prin conceptul de *act* educativ [1, p. 53].

Pentru a raporta în mod adecvat termenul *act* la partea a doua a sintagmei, *educativ*, am recurs la o analiză semantică și conceptuală a perspectivelor pedagogice de aplicare a acesteia. Astfel, în dicționarul explicativ al limbii române se precizează că *actul reprezintă rezultatul unei activități conștiente care are un scop sau tinde spre realizarea unui scop*. Dicționarul de sinonime al limbii române atestă faptul că termenul *act* și *acțiune* sunt sinonime. Prin urmare, putem recurge la termenul *act* atunci când abordăm un ansamblu de acțiuni, adică *un polisistem compus din mai multe componente – sisteme, organizate ierarhic, aflate într-o relație de interdependență* [3, p. 19].

În opinia lui S. Cristea, termenul *educativ* denotă practicile și acțiunile orientate spre formarea – dezvoltarea personalității [8, p. 135]. De fapt, fenomenul educațional se manifestă la toate nivelurile existenței sociale ca formă de activitate, relație, comportament și ca efect în sensul determinării evoluției umane prin participarea conștientă a omului la acțiunile enumerate.

Dat fiind faptul că o *activitate*, prin definiție, înseamnă *un ansamblu de acte fizice, intelectuale, morale* [4, p. 18], precizăm că activitatea pedagogică reprezintă *un ansamblu de acte educative*, care necesită o anumită proiectare, dirijare, conducere și orientare spre un anumit scop. Toate aceste elemente țin de teoria educației și managementul educațional [1, p. 35].

Din punct de vedere filozofic, relația dintre om ca realitate ontologică și educația ca fenomen sociouman se manifestă ca *act social complex*. Din momentul în care acest act social este orientat spre formarea, modelarea conștientă a personalității umane, el se prezintă drept unul educativ [2, p. 76].

Din punct de vedere epistemic a cunoașterii pedagogice, putem susține faptul că activitatea educativă poate fi concepută și executată sub o multitudine de forme generate de necesitățile omului și ale societății, de procesele vieții umane. Prin urmare, educația formală se bazează pe o activitate educativă în școală, în timp ce educația nonformală este activitatea complementară educației formale, fiind prezentă și în afara sistemului de învățământ, iar educația informală prezintă o activitate educațională ocazională, spontană.

Din perspectiva paradigmei curriculare, autorul S. Cristea afirmă că educația este un tip de activitate educativă psihosocială. Proiectarea sa este realizată la nivelul interdependenței necesare între cerințele psihologice, individuale și cerințele sociale (culturale, civice, comunitare, economice, profesionale) față de educație, educator, cerințe psihologice și sociale angajate global, profund și dinamic, în evoluția istorică. Astfel autorul subliniază că formula adoptată pentru definirea concisă a educației, ca tip de activitate psihosocială, rezolvă conflictul istoric, persistent în pedagogia modernă, prelungit și în pedagogia postmodernă, între paradigma psihocentristă – care pune accentul pe cerințele sociale [7, p. 26].

Conținutul activității educative, din viziunea lui C. Cocoș, este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltarea cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de savoir-ul epocii, de interesele și năzuințele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conținutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puțin secvențe ale acestuia variază pe axa temporală. Conținutul se diferențiază și de la un spațiu cultural la altul [6, p. 227].

În literatura de specialitate, deseori ne întâlnim cu termenul de *acțiune educativă*, acesta din urmă fiind preferat și de pedagogul M. Călin, care în lucrarea sa „*Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*”, propune o tipologie a acțiunilor educative punctând cinci criterii: criteriul ontologic, criteriul epistemologic, criteriul axiologic, criteriul pragmatic și criteriul normativ-deontic.

Primul criteriu vizează legătura educației cu individualitatea umană, altfel spus, **criteriul ontologic** distinge *acțiunile educative transformatoare* față de *cele conservatoare*. Acțiunile educative transformatoare se derulează în anumite limite determinate de structura genetică a creierului uman și în acest sens, în funcție de achizițiile comportamentului copilului sau a tânărului, putem vorbi și de acțiuni educative ușoare și plăcute sau de acțiuni educative dificile și neplăcute.

Potrivit celui de al doilea criteriu, acesta urmărește legătura educației cu valorile culturale și normele comportamentale de eficiență, fiind vorba despre **criteriul axiologic**, se disting *acțiuni educative reușite* și *acțiuni educative nereușite*, lipsite de eficiență, care nu realizează scopurile ce și le asumă cadrele didactice.

Cel de al treilea criteriu, **criteriul epistemologic** – urmărește relația educației și rezultatele cercetărilor de care dispunem la un moment dat, deosebim *acțiuni educative întemeiate* din punct de vedere științific față de *acțiunile educative practicate* fără o saturație cognitivă.

Al patrulea criteriu este în funcție de relația dintre educație și caracterului ei, **criteriul pragmatic** are *acțiuni educative oportune* și *acțiuni educative neoportune*, *acțiuni*

educative de rutină (executate în aceeași manieră) și *acțiuni educative creatoare* (care influențează obținerea unor rezultate pedagogice unice).

Ultimul criteriu, potrivit căruia avem în vedere prescripțiile și regulile procedurale ale educației, fiind vorba despre **criteriul normativ-deontic**, deosebim *acțiuni educative obligatorii* și *acțiuni educative permissive* față de *cele interzise* (contrare individualității și valorilor umanității [4, p. 33]).

Având în vedere cele mai sus menționate, putem afirma că activitățile educative se desfășoară în mod planificat în cadrul instituțiilor de învățământ, în și prin procesul de învățământ, în cadrul educației nonformale, în limitele pregătirii generale și a educației permanente cu implicarea elevilor cât și a părinților, iar conceptul de *act educativ* urmează a fi aplicat în științele și praxiologia educației, inclusiv în domeniul managementului educațional.

Dacă abordăm termenul de act educativ prin prisma viziunii integraliste și a integralității formării profesionale, a educației elevilor, se evidențiază necesitatea îmbinării teoriei, practicii și a experienței avansate, conturând importanța conștientizării conceptului de management al actului educativ. În contextul dat se înscrie definiția propusă de V. De Landsheere, care afirmă că *managementul educațional drept știință/activitate elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, axată pe investigarea evenimentelor ce intervin în procesul organizării, desfășurării unei activități pedagogice ce include și gestionarea programelor cu caracter educativ*. Or, *managementul actului educativ reprezintă un element constitutiv al managementului educațional, care poate fi definit ca proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acestuia în baza realizării funcțiilor de proiectare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a structurilor instituționale* [1, p. 11].

Managementul educațional are în vedere teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și reglării elementelor și resurselor activităților educative. Este o concepție integrativ-explicită, o atitudine, metodologie de acțiune orientată spre obținerea succesului în educație, care cuprinde un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ [10, p.13]. Școala este una dintre instituțiile sociale ale cărei rezultate influențează atât evoluția beneficiarilor ei direcți cât și pe cea a comunității - beneficiarilor indirecti; instituție care oferă servicii educaționale, transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, formează competențe, norme, valori recunoscute și acceptate social. Ea funcționează într-o societate alcătuită din mai mulți factori de educației, care au la rândul lor o ofertă educațională: familia, autoritățile, organizații guvernamentale, nonguvernamentale. Activitățile școlii se desfășoară pe două coordonate pedagogice prin: (a) activități curriculare; (b) activități extrașcolare [5, p. 8].

Concluzionând cele spuse mai sus, putem afirma că în actul social educațional al societății contemporane moderne, rolul educativ al familiei s-a diminuat considerabil, evidențiindu-se rolul determinat al managementului în actul social numit educație, de îndeplinire a obiectivelor educaționale ale acestei societăți, astfel că managementul

activităților educative capătă noi valențe de dimensiuni mai mari în dezvoltarea și evoluția societății moderne.

Referințe bibliografice:

1. CALARAȘ, Carolina, GONCEAR, Eleonora. *Dirigintele –manager al actului educativ. Ghid metodologic destinat cadrelor didactice*. Chișinău: CEP USM, 2009. 224 p. ISBN 978-9975-70-811-1
2. CALARAȘ, Carolina. *Repere epistemologice privind managementul actului educativ realizat de diriginte în postmodernitate*. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondarea Universității. Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2015, nr. 1 (17), p. 307. ISSN 1857-0119
3. CĂLIN, Marin. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003. 207 p. ISBN 973-85940-3-0
4. CĂLIN, Marin. *Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: All, 1996. 139 p. ISBN: 973-571-174-5
5. CEBANU, Lilia. *Managementul activităților extrașcolare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 84 p. ISBN: 978-9975-48-083-3
6. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie. Ed. a III-a revizuită și adăugită*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6
7. CRISTEA, Sorin. *Educația. Concept și analiză. Volumul 2*. București: Didactica Publishing House, 2016. 117 p. ISBN 978-606-683-444-5
8. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Didactică și Pedagogică, 1998, 478 p. ISBN: 973-30-5130-6
9. POSTOLACHE, Nicolae. *Geneza actului instructiv-educativ*. În: Revista Noema, Vol. II, Nr. 1, anul 2003, p.168. ISSN 2501-2304
10. RĂDUȚ-TACIU, Ramona, BOCOȘ, Mușata-Dacia, CHIȘ, Olga (coordonatoare). *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*. Pitești: Paralela 45, 2015. 577 p. ISBN 978-973-47-1526
11. ȚOCA, Ioan *Management educațional*. București: Didactică și Pedagogică, 2008. 208 p. ISBN 978-973-30-2352-4

INOVAȚIA ÎN ȘCOALĂ: BARIERE ȘI SUCESE

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

Annotation: *This article addresses the problem of innovation in the school, which represents a product of a higher, primary type, of pedagogical creativity, validated by its originality and the relevance confirmed at the social level, at the scale of the system and of the education process.*

Keywords: *innovation, innovation in education, innovation in school.*

Datorită transformărilor complexe ce au loc în societatea contemporană, când sistemul educațional se află în continuă schimbare, un rol deosebit îi revine inovațiilor în învățământ.

Inovația în învățământ este definită ca un proces deliberat de transformare a practicilor prin introducerea unei noutăți curriculare, pedagogice sau organizaționale, care face obiectul unei diseminări și care vizează ameliorarea durabilă a reușitei educative a elevilor și studenților [2, p. 3].

Inovația în învățământ reprezintă un produs de tip superior, primar, al creativității pedagogice, validat prin originalitatea sa și relevanța confirmată la nivel social, la scara sistemului și a procesului de învățământ [1, p. 53].

Analiza acestor definiții ne permite identificarea principalelor *caracteristici ale inovației în învățământ* [2, p. 4]:

- *inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată* (creșterea nivelului de educație al populației, a ratei de participare școlară, a rezultatelor, performanțelor educaționale obținute de elevi la diferite examene, teste naționale sau/și internaționale etc.);
- *inovația trebuie să fie durabilă* (descentralizarea învățământului);
- *inovația trebuie să fie o acțiune deliberată, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi* (prelungirea duratei obligatorii de școlarizare, care reușește să mențină în sistem și populația școlară expusă riscului abandonului școlar, programe educaționale de incluziune în sistemul de învățământ a persoanelor cu dizabilități, a celor defavorizați din punct de vedere socioeconomic și familial, a adulților etc.).

Echipa proiectului pentru Tineri Cercetători „Studierea factorilor determinanți ai transferului inovațional în educație” din cadrul Catedrei de *științe ale educației* a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți a realizat un studiu cu scopul de a identifica factorii ce asigură eficiența transferului de inovații în instituțiile de învățământ general. Populația-țintă a fost constituită din 216 cadre didactice (CD) și 79 cadre manageriale (CM) din 90 de instituții de învățământ preuniversitare din zona de nord a Republicii Moldova.

Pentru a îmbunătăți performanța și pentru a atinge un succes sustenabil, organizațiile școlare trebuie să fie în măsură să valorifice inovațiile. Iar acest lucru înseamnă să aibă personal competent, să asigure și să îmbunătățească cunoștințele și abilitățile acestuia și să-l gestioneze în mod eficient prin încurajarea implicării acestuia și asigurarea angajamentului la toate nivelurile, precum și prin recunoașterea realizărilor obținute de către angajați [3, p. 17].

Succesele obținute în urma valorificării inovațiilor sunt indicate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Succese obținute

Răspunsuri	CD	CM
<i>Progres în învățare:</i> „Performanțe la disciplină”, „Rezultate mai bune la învățătură”, „S-a mărit procentul reușitei elevilor și al frecvenței”, „Creșterea rezultatelor școlare”, „Copiii mai ușor asimilează cunoștințele, sunt mai cointeresați”.	23,38%	14,82%
<i>Interes cognitiv sporit:</i> „Stimularea interesului”, „Am obținut o clasă mai unită și mai activă”, „Elevi dornici de a studia”, „Stimulăm motivația și obținem rezultate mai bune”, „Copiii sunt mai receptivi”, „Motivarea elevilor de a se pregăti de ore”, „Interesul sporit pentru alte forme de cunoaștere, învățare, comunicare”, „Elevii își pot măsura competențele, conștientizând unde greșesc”, „Prezentarea informației mai captivant pentru elevi”.	10,39%	18,51%
<i>Bază tehnico-materială modernizată:</i> „Auditoriile dotate”, „Softuri noi aplicate”.	15,58%	11,11%
<i>Dezvoltare profesională:</i> „Am obținut lecții mai atractive”, „Succese mari în organizarea orelor metodice, seminare, mese rotunde”, „Obiectivitate	7,79%	14,82%

în notare”, „Obținerea gradului managerial”, „Autodezvoltare”, „Ușurarea modului de realizare a planificărilor și economisirea timpului”.		
<i>Creativitate:</i> „Dezvoltarea creativității, deducției, independență în gândire”, „Descoperirea de noi talente”, „Stimularea gândirii creative”, „Valorificarea ideilor originale ale elevilor”.	5,19%	11,11%
<i>Parteneriat educațional eficient:</i> „Implicarea la maxim a actanților educaționali”, „Părinți informați cu activitatea instituției”, „Schimb de experiență cu alți actori educaționali și nu numai”.	4,55%	3,70%
<i>Nu au avut succes</i>	2,06%	11,11%
<i>Nu au răspuns</i>	31,17%	14,82%

Cea mai mare parte a respondenților au menționat că în urma valorificării inovațiilor au obținut *progres în învățare* – 23,38% de CD și 14,82% de CM.

Interesul cognitiv sporit a fost apreciat de 10,39% de CD și 18,51% de CM. Rezultatele, în opinia noastră, sunt bune, deoarece una dintre condițiile de bază ale implementării inovațiilor este cunoașterea și înțelegerea modului în care percep, gândesc și își reprezintă realitatea cei implicați în procesul inovațional.

Un număr mediu de respondenți au specificat *baza tehnico-materială modernizată* – 15,58% de CD și 11,11% de CM. Conform actelor normativ-reglatorii ale instituției de învățământ baza materială cuprinde: spații pentru procesul de educație și formare profesională și cercetare științifică, mijloace de învățământ și de cercetare aferente, biblioteci, edituri și tipografii, stațiuni didactice și de cercetare, unități de microproducție, ateliere școlare, ferme didactice, grădini botanice, terenuri agricole, cămine, internate, cantine, cluburi ale elevilor, case de cultură ale studenților, case ale corpului didactic, case universitare, tabere școlare, baze și complexe cultural-sportive, palate și case ale copiilor și elevilor, baze de odihnă și tratament, spații cu destinația de locuință, precum și orice alt obiect de patrimoniu destinat învățământului și salariaților din educație.

Dezvoltarea profesională este specificată de 7,79% de CD și 14,82% de CM, în acest caz numărul redus de respondenți se datorează obligativității formării profesionale continue o dată la trei ani, precum și multiplelor cursuri, seminare metodice, conferințe organizate etc.

Creativitate este apreciată de 5,19% de CD și 11,11% de CM, iar *parteneriatul educațional eficient* de 4,55% de CD și 3,70% de CM. Un parteneriat eficient cu agenții educaționali, inclusiv cu părinții, sporește calitatea procesului educațional în general, al celui inovațional, în special.

S-a înregistrat un număr mic de respondenți care au menționat că *nu au avut succes* – 2,06% de CD și 11,11% de CM. Acest fapt ne-a îngrijorat, deoarece eșecul poate conduce la pesimism și la reducerea capacității de muncă a cadrelor didactice și a celor manageriale.

Pe când numărul celor care *nu au răspuns* este destul de mare, în opinia noastră – 31,17% de CD și 14,82% de CM.

Recomandări:

- Contribuirea organelor ierarhic superioare la dezvoltarea proceselor inovaționale în instituția de învățământ;
- Pregătirea profesională a managerului în domeniul managementului inovațional;

- Realizarea complexului de inovații concomitent în diferite funcții manageriale;
- Respectarea cerințelor față de criteriile de apreciere: obiectivitate, stabilitate, grad de repetare, pregătirea pentru a stabili măsura de corespondență a obiectului de studiu cu etalonul.

Însă, cele mai multe instituții educaționale se confruntă și cu dificultăți în introducerea inovațiilor în trei domenii previzibile: conducerea ineficientă, alegerea deficitară a momentului implementării, gestionarea comportamentului inadecvat.

Deși cadrele didactice participă activ la formarea profesională continuă, trebuie evidențiat faptul că există foarte multe lacune atât la nivelul teoriilor dobândite de aceștia, cât și la nivelul practicilor existente. Eficiența activității inovatoare nu depinde doar de persoană, ci și de mediul în care se desfășoară, de ajutorul pe care îl primește, de modul în care se integrează și comunică cu ceilalți.

Dificultăți în implementarea inovațiilor sunt indicate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Dificultăți în implementarea inovațiilor

Răspunsuri	CD	CM
<i>Rezistența la schimbare:</i> „Elevii sunt indiferenți”, „Lipsa de interes a unor elevi și părinți”, „Cu greu primim schimbarea”, „Rezistența la schimbare/formare a unor părinți și cadre didactice”, „Unii părinți privesc sceptic practicile inovative”, „Mai mult efort intelectual, fizic trebuie de depus pentru a corespunde cerințelor”, „Nedorința de a implementa inovațiile în practică a unor colegi”, „Opunere de rezistență din partea unor colegi din cauza ieșirii din zona de confort”, „Nu suntem ascultați”, „Nu am avut susținere de la administrație”.	27,70%	14,81%
<i>Timp insuficient:</i> „Trebuie mult timp și răbdare”, „Criza de timp”, „Lipsa de timp”.	7,36%	7,41%
<i>Resurse financiare insuficiente:</i> „Insuficiența tehnico-materială”, „Probleme de ordin financiar”, „Nu am materialele necesare”, „Insuficiențe în buget”.	5,19%	14,81%
<i>Resurse TIC insuficiente:</i> „Tehnica nu întotdeauna este la dispoziție”, „N-am avut aptitudini în utilizarea calculatorului”, „Accesul limitat la noile tehnologii”, „Nu toți elevii au acces la calculator”, „Sunt necesare mai multe softuri educaționale”, „Lipsa tehnologiilor informaționale în instituție”, „De la început instalarea tehnică”, „Tehnologice”, „Lipsa de internet”.	15,59%	3,70%
<i>Pregătire profesională insuficientă:</i> „Competențe digitale insuficiente”, „Puțină informație pe internet”, „Informație puțină, documentare slabă”, „Puțină informație în limba română”, „Lipsa literaturii în limba de stat”, „Nu sunt elaborate ghiduri pentru ușurarea implementării inovațiilor”, „Pregătirea insuficientă”, „Sunt necesare mai multe traininguri de formare pentru cei dornici de nou”, „Nu se merită de cheltuit bani cu cei care nu transmit informația și nici nu aplică nimic din ceea ce au învățat”, „Incompetența unor colegi”, „Lipsa informațiilor”.	7,79%	22,23%
<i>Nu au avut dificultăți</i>	6,49%	14,80%
<i>Nu au răspuns</i>	29,88%	22,23%

Cel mai mare număr de respondenți *Nu au răspuns*: 29,88% de CD și 22,23% de CM. Rezultatele indică un nivel scăzut de autoevaluare și reflecție asupra activității inovatoare

realizate și o frică de eroare. Respondenții sunt predispuși să ascundă temerile și riscurile pe care le simt pentru a nu fi considerați incompetenți.

27,70% de CD, au indicat drept dificultate *Rezistența la schimbare*. Cu 12,89% mai puține CM (14,81%) împărtășesc aceeași opinie.

Orice activitate nouă necesită mai multă pregătire teoretică, nenumărate exersări până la dezvoltarea abilităților. Astfel, *Timpul insuficient*, ca dificultate a fost menționată de 7,36% de CD și 7,41% de CM.

Resursele financiare insuficiente sunt indicate ca barieră de 5,49% de CD și de 14,81% de CM.

Resurse TIC insuficiente au fost menționate de 15,59% de CD și 3,70% de CM.

Pregătire profesională insuficientă este considerată ca blocaj al inovațiilor de 7,79% de CD și 22,23% de CM, rezultat ce confirmă necesitatea suportului teoretico-practic în procesul de implementare a inovațiilor.

Nu au avut dificultăți au menționat 6,49% de CD și 14,80% de CM.

Analizând dificultățile indicate de respondenți se observă o divergență de opinii dintre CD și CM.

Recomandări:

- Conștientizarea sistematică a existenței barierelor și eliminarea blocajelor inutile din cadrul organizației;
- Identificarea și aplicarea strategiilor de diminuare a rezistenței la schimbarea a actorilor educaționali;
- Formarea inițială și cea continuă a cadrelor didactice și manageriale pentru activitatea inovațională trebuie să includă cunoștințe despre esența inovațiilor; competențele profesionale inovaționale (analitice, de planificare-proiectare, organizaționale, de control și expertiză); atitudinea emoțional-valorică față de procesul inovațional; calitățile profesionale și personale ale cadrului didactic și ale managerului inovator (creativitate, reflecție);
- Aplicarea la nivel instituțional a metodelor de management al timpului de către cadrele manageriale și dezvoltarea abilităților personale de gestionare eficientă a resursei temporale la cadrele didactice.

În concluzie, inovația în învățământ stă la baza oricărui progres pentru că rolul acesteia este de a transforma experiența, ideile, pasiunea și ambițiile în produse și servicii performante, care oferă valoare adăugată societății. Organizațiile școlare trebuie să încurajeze și să sprijine îmbunătățirea în permanență, începând cu îmbunătățirea individuală, a fiecărui angajat în parte, până la produse, procese și a întregului sistem în ansamblu.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin. *Inovație în educație* [online] [citat 20.09.2019]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatie%20in%20educatie.pdf
2. NEAGU, Gabriela. *Inovația în învățământ* [online] [citat 21.09.2019]. Disponibil: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf>
3. ȘOVA, Tatiana; RUSOV, Veronica; COTOS, Ludmila. *Factorii transferului de inovații în educație: Studiu analitic*. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2018. 65 p. ISBN 978-9975-3276-4-0

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN ȘCOALĂ

**ION FLOAREA, Grădinița Nr.56,
ELENA UZEANU, Liceul Gh.K. Constantinescu,
Brăila, România**

Annotation: *The school, through its mission of personality-forming institution, together with the mission to send students information and a solid knowledge bag, is a priority environment for starting and implementing inclusive policy. Together with children in mainstream schools, another category of children, namely those with special needs or needs (SEN), is growing and developing. Each child presents individual and environmental features, characteristics that require a personalized assessment and approach. Their inclusion, social integration and education require solidarity between institutions and people, compassion, unconditional respect for the human person and non-discrimination. the school integration of children with SEN allows, under the careful guidance of the teachers, the correct perception and understanding by the normal students of the problem and the potential of relation and participation in the community life of their peers who, for reasons independent of their will, need a differentiated approach of the process of education and education in the school and of certain facilities for their access and participation in the services offered within the community.*

Keywords: *inclusive policy, inclusion, school integration, education.*

„Școlile trebuie să primească toți copii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice...”

(Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale adoptată la conferința mondială „Acces și calitate“ organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994)

Fiecare copil este unic, cu necesități diferite. Cadrele didactice și părinți deopotrivă, încercăm să-i educăm, astfel încât să devină, la rândul lor, adulți fericiți și eficienți. Însă există copii marginalizați, defavorizați și/sau excluși de la educație. Aceștia sunt cei pentru care educația incluzivă a devenit o șansă pentru o dezvoltare armonioasă.

Fiecare copil este diferit și special, și are propriile nevoi, fie ca este sau nu un copil cu CES..Din cauza stereotipurilor și ideilor preconcepute, cei mai mulți oameni nu își dau seama că diferențele dintre copiii cu c.e.s. sunt la fel de mari ca și diferențele dintre copiii obișnuiți.

În Declarația de la Salamanca se spune că școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și, până la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Principiul școlii incluzive, susținut atât de legislația națională, cât și internațională, conferă dreptul tuturor copiilor la învățatura împreună oriunde este posibil, indiferent de starea lor fizică, intelectuală, emoțională sau de diferențele de origine etnică, religioasă, culturală. Trebuie eliminate principiul de discriminare și izolare a copiilor cu nevoi speciale.

Educația pentru toți poate să fie un mijloc de îmbunătățire a educației în general prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare determină împartirea copiilor în categorii determinate tinde să fie înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil și deci poate avea nevoie de un sprijin diferit.

Realizarea educației incluzive presupune: existența și aplicarea principiilor incluziunii: principiul drepturilor egale, principiul nondiscriminării, principiul egalizării șanselor în educație, principiul centrării pe copil, principiul intervenției timpurii, principiul educației de bază pentru toți copiii, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul cooperării și parteneriatului. Integrarea ca fenomen este fundamentată pe ideea că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității. Caracterul integrat al învățământului ne pune în fața problematică a situației în care un copil cu handicap este integrat într-o clasă obișnuită. În fapt este vorba pe de o parte de situația copilului respectiv, iar pe de altă parte, de situația clasei în care este integrat. Sub ambele aspecte, ceea ce urmărim este o bună înțelegere reciprocă, o existență socială normală a copiilor, în ciuda diferențelor existente. Pentru copilul cu handicap aceasta înseamnă a fi înțeles și acceptat, cu tot ce are el pozitiv, cu tot ce poate aduce vieții de grup. Această normalizare a relațiilor este benefică și pentru ceilalți elevi, care învață să respecte dreptul la diferență, să fie solidari cu semenii lor care întâmpină dificultăți în viață.

Procesul de integrare educațională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă rolul esențial. Incluziunea presupune efortul de a asigura tuturor elevilor - de limbă și cultură diferite, din familii diferite, cu orice probleme de sănătate, cu interese și moduri de învățare diferite - strategii de predare-învățare adecvate și individualizate, fără a stigmatiza sau a separa. Incluziunea îmbunătățește procesul de învățare pentru toți elevii, cu și fără nevoi speciale.

A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prieteniei între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. În comparație cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să spunem că sunt „dificili”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am

putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Strategiile didactice sunt demersuri operaționale flexibile (ce se pot modifica, reforma, schimba), coordonate și racordate la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite în contexte didactice diverse. În proiectarea și organizarea procesului educațional în general și, pentru copiii cu CES, în particular, este valoroasă strategia învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, analizează, compară, clasifică, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interactional.

Incluziunea în învățământul general a copiilor cu CES a necesitat și a atras după sine reconsiderarea, în esență, a procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe satisfacerea cerințelor diversificate ale copiilor. În special, este vorba despre identificarea și aplicarea celor mai adecvate tehnici care să faciliteze învățarea. În ultimii ani, în rândul acestora se evidențiază tehnicile de învățare multisenzorială ca fiind cele mai eficiente metode/strategii în asigurarea performanțelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare. Aplicarea tehnicilor de învățare multisenzorială presupune valorificarea în procesul de învățare a cât mai multe simțuri. Este cunoscut faptul că în pedagogia tradițională predarea-învățarea se face, de regulă, utilizând auzul și văzul: pentru citirea informațiilor, analiza textelor, imaginilor etc. și pentru audierea informațiilor. Dificultățile de învățare ale copiilor pot fi în unul sau mai multe domenii: citit, scris, ortografie, matematică, înțelegere etc., variind de la simplu la complex, în funcție de nevoile copilului și de sarcina de învățare care urmează a fi rezolvată. Soluția pentru atare dificultăți sunt tehnicile multisenzoriale, care permit copiilor să își folosească punctele personale forte, care îi vor ajuta să învețe. Implicarea mai multor simțuri ale copilului, în special utilizarea atingerii (tactile) și a mișcării (cinetice) stimulează creierul copilului să dezvolte competențe tactile și cinetice pe care, ulterior, să le exploreze în procesul cunoașterii/învățării. Eforturile pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite în încercarea de a-i primi pe toți elevii, pune accentul pe schimbarea politicii educationale care presupune eliminarea formelor de discriminare în ceea ce privește școlarizarea copiilor cu dizabilități; dobândirea unor valori ca deschidere în fața diferențelor, a toleranței și respectul față de celălalt.

Referințe bibliografice:

1. VRASMAS, Ecaterina, VRASMAS, Traian. Educația incluzivă în grădiniță : dimensiuni, provocări și soluții, Buzău, Ed.Alpha MDN, 2012. 32-34p. ISBN 978-973-139-237-0
2. CERGHIT, Ioan, Sisteme de instruire alternative și complementare : *structuri, stiluri și strategii* , Bucuresti, Editura Aramis , 2002. p.177, ISBN: 973-85939-4-8.
3. VRASMAS, Ecaterina, *Introducere în educația cerințelor speciale*, Bucuresti, Editura Credis, 2004. p.209, ISBN 973-7701-44-5.

INOVAȚIA ÎN EDUCAȚIE DIN PERSPECTIVA PERSONALITĂȚII PROFESORULUI

**VERONICA RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Annotation: *This article addresses the problem of innovation in the school, which represents a product of a higher, primary type, of pedagogical creativity, validated by its originality and the relevance confirmed at the social level, at the scale of the system and of the education process.*

Keywords: *innovation, innovation in education, innovation in school.*

Necesitatea organizației școlare inovative este determinată de prevederile Codului Educației și Strategii dezvoltării învățământului în RM. Se stimulează renovarea globală a învățământului, în special, o renovare conceptuală, renovare metodologică, renovare tehnologică, renovare praxiologică, orientată spre racordarea învățământului și societății la tendințele de integrare a RM în Uniunea Europeană.

Învățământul din RM, în ultimul deceniu, a cunoscut o continuă transformare și dezvoltare sub aspectul conținutului, tehnologiei didactice, având drept reper didactico-metodic formarea de competențe. Au fost asimilate noi concepte care au determinat inovarea activității cadrelor didactice: educația centrată pe copil, educația incluzivă, didactica axată pe competențe, standarde educaționale, evaluare prin descriptori etc.

Inovația în domeniul educației reprezintă un subiect complex și necesită a fi studiat la mai multe niveluri: la nivelul indivizilor care suportă efectele unei schimbări sau care îi determină pe alții să inoveze, la nivelul comunității sau al mediului ambiant mai larg, unde unele inovații sunt acceptate iar altele vin în contradicție cu valorile existente.

Dimensiunea individuală a inovațiilor organizaționale este fundamentală, iar personalul administrativ, didactic și non-didactic trebuie să înțeleagă, să vrea și să poată implementa inovații, trebuie să acumuleze cunoștințe noi, să analizeze mai multe informații, să abordeze sarcini noi, să-și îmbunătățească gradul de competență și să-și modifice obiceiurile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de lucru în instituția de învățământ.

Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație.

Bolam (1970) oferă un cadru conceptual al inovației, care accentuează patru factori: agentul schimbării, inovația, sistemul utilizatorului și procesul inovator în raport cu coordonata timpului. Cadrul propus subliniază natura iterativă a procesului inovator și oferă o formă de organizare a volumului de muncă realizată anterior, o modalitate de concepere a procesului schimbării și o indicație cu privire la introducerea schimbării.

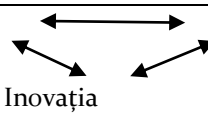
Dimensiunea 1. Trei sisteme majore		Sistemul 1	Sistemul 2	Sistemul 3
Dimensiunea 2. Procesul inovator în timp	Timpul 1. Înainte de faza precedentă	Agendul schimbării	Inovația	Utilizatorul
	Timpul 2. În timpul fazei interactive	Agendul schimbării		Utilizatorul
	Timpul 3. După faza consecutivă	Agendul schimbării	Inovația	Utilizatorul

Figura 1. Cadrul conceptual pentru studiul inovației după R. Bolam

Tony Wagner propune șapte deprinderi necesare supraviețuirii într-o lume din ce în ce mai deschisă:

- Gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
- Colaborarea în rețea și dominanța prin influență;
- Flexibilitate și adaptabilitate;
- Inițiativă și antreprenoriat;
- Accesarea și analizarea informației;
- Comunicare orală și scrisă eficientă;
- Curiozitate și imaginație. [5, p. 35]

Tim Brown utilizează sintagma de „Gânditori proiectivi” și descrie cinci caracteristici necesare oricărui proces de inovare:

- „Empatia, capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de pune oamenii pe primul loc
- Gândirea integrativă, capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme, precum și posibile soluții revoluționare.
- Optimismul, oricât ar fi de dificilă o problemă, soluții se vor găsi;
- Experimentalismul, procesul de încercări, eșecuri și rectificări care analizează problemele și posibilele soluții în moduri noi și creative.
- Colaborarea interdisciplinară și cu entuziasm. [apud 5, p. 37]

A. M. Huberman prezintă caracteristici persoanelor care lansează cel mai des inovații:

- Încrederea în sine;
- Înclinația de a-și asuma riscurile;
- Tinerețea;
- Un statut social mai ridicat;
- Contacte mai numeroase decât media obișnuită stabilite în afara comunității lor imediate;
- Tendința de a se transforma în ghizi ai colegilor,
- Consacrare cu mai multă dăruire profesiei. [2, p. 101]

Procesul de percepere a noutăților, potrivit definiției lui Rogers E., este un proces mental complex cu multe etape de luare a deciziei, care derulează începând cu acumularea de cunoștințe a persoanei în raport cu noutatea și până la perceperea ei definitivă. În decursul acestui proces are loc evaluarea însemnătății și a urmărilor luării

deciziei.

În corespundere cu aceasta, E. Rogers evidențiază următoarele etape fundamentale ale procesului de percepere a noutății:

1. Etapa familiarizării persoanei cu noutatea, care pentru prima dată află de noutate, dar încă nu este pregătit de a accepta informația suplimentară.
2. Etapa apariției interesului: persoana demonstrează interes pentru noutate și începe să caute informații suplimentare despre ea, fiind stimulat de motivele de percepere. Sarcina de bază la această etapă este de a afla cât mai multe informații despre noutate.
3. Componentul „interesului” face ca persoana respectivă să caute activ informații, iar calitățile sale personale, scara valorilor și a normelor, poziția sa socială vor determina faptul unde caută și cum o interpretează.
4. Etapa evaluării: persoana „probează” mintal noutatea la situația existentă sau presupusă, iar apoi decide dacă merită de a o valorifica. De obicei, la această etapă persoana caută o informație mai specializată.
5. Etapa de aprobare: noutatea este aprobată segmentar, în temei pentru a determina utilitatea ei în soluționarea problemelor sale sau în situația concretă dată. Sarcina etapei este de a determina clar noutatea. La etapă, de asemenea, au loc cercetări de informație specializată, referitor la cele mai bune metode de valorificare a noutății. Rezultatele etapei respective sunt deosebit de importante, deoarece în această etapă poate avea loc respingerea noutății.
6. Etapa percepției definite. La această etapă persoana decide definitiv acceptarea noutății, adică de a continua să o aplice la o scară mai largă. Sarcina de bază a acestei etape este evaluarea rezultatelor etapei precedente și luarea deciziei finale de aplicare a noutății în viitor.

Ca „rezultat” al procesului de percepere a noutății sunt posibile, potrivit opiniei cercetătorului E. Rogers, patru variante:

- perceperea și utilizarea ulterioară a noutății;
- respingerea totală a noutății;
- perceperea cu o ulterioară respingere a noutății;
- respingerea noutății cu o percepere ulterioară.

Din aceste variante, în afară de procesul de percepere, un interes deosebit îl reprezintă încetarea valorificării noutății.

Persoana poate refuza noutatea la diferite etape: la etapa evaluării, imaginându-și utilizarea noutății în condițiile situației proprii, la etapa aprobării, atunci când el poate decide că efortul percepției depășește avantajele. Respingerea noutății depinde de spiritul său inovator sau de perceptibilitatea față de noutate. Deseori încetarea utilizării noutății are loc și din cauza că însăși ideea noutății nu este pe deplin înțeleasă de persoană.

Astfel, succesul realizării oricărei inovații este strâns legat de perceperea inovațională, care reprezintă în sine o acțiune, în care se evidențiază relațiile personale ale subiectului față de reformele ce au loc. Spre deosebire de alte inovații, cele pedagogice presupun un proces personal și de creație, ele cuprind toată sfera educației și pregătirii

pedagogului.

Contextul în care trăiește fiecare individ ce va adopta inovația este diferit, grupele de referință sunt diferite, percepțiile sunt diferite, ca și normele grupului, care sunt interpretate diferit de fiecare membru. Modul și timpul de adoptare și de cunoașterii a inovației este și el diferit (figura 2).

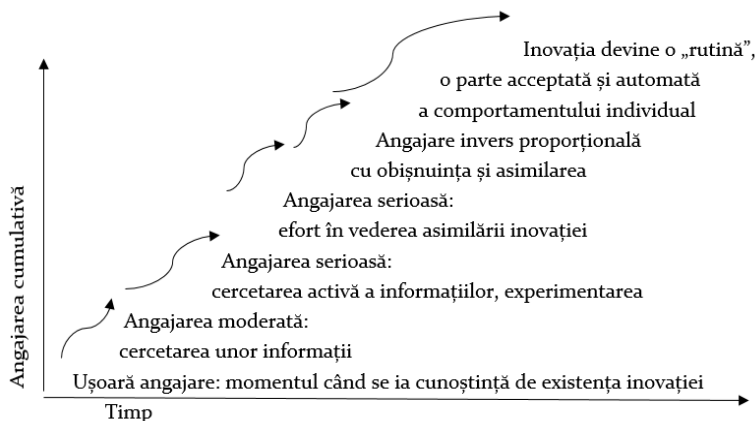


Figura 2 . Angajarea individului în cursul procesului de asimilare după A. Huberman

Pentru a diminua pierderea de timp, se cere izolarea factorilor perturbatori. Felul în care va fi înțele progresul, modelle de schimbare și strategiile ce pot fi formulate, depinde de analiza interacțiunii factorilor care:

- Sunt inereți inovației însăși;
- Depinde de situație sau au tangență cu sistemul de învățământ și cu personalul;
- Depind de mediul înconjurător.

Profesorii pot fi convinși cu mai multă ușurință să participe la procesul de implementare a inovației, dacă:

- Se simt autorizați să dirijeze activitatea clasei și dacă au certitudinea că vor face acest lucru în mod eficient;
- Sunt dispuși să facă schimb de informații cu colegii lor în legătură cu activitatea desfășurată în clasă, fără să se teamă de eșec sau de refuz;
- Sunt profund atașat de profesia lor și doresc să discute asupra problemelor profesionale.

Asimilarea inovației în învățământ este realizată de resursele umane care dețin potențial și competență inovativă. Capitalul uman este principala premisă de promovare a inovațiilor. Din acest considerent, efortul principal trebuie să fie depus în promovarea persoanelor capabile să genereze idei, să absoarbă noi cunoștințe, să creeze.

Inovația se prezintă ca o activitate organizată, care se autoreproduce și solicită un ansamblu foarte clar de trăsături de caracter ale personalității. În contextul studiului dat, au fost selectate cele mai frecvent întâlnite în literatura de specialitate trăsături de caracter: reflexie și autoanaliză, rezistență la stres, cooperare, inițiativă și curaj, comunicare și negociere, creativitate, disponibilitatea la schimbare, învățare continuă, abordare sistemică și pronostică. Desigur, acest șir de caracteristici ale personalității inovatoare nu este unul exhaustiv, însă este necesar și suficient pentru descrierea inovației ca o trăsătură tipică a personalității.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin. *Inovație în educație* [online] [citat 20.09.2019]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/53_56_Inovatie%20in%20educatie.pdf
2. HUBERMAN, A. Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978, 107 p.
3. NEAGU, Gabriela. *Inovația în învățământ* [online] [citat 21.09.2019]. Disponibil: <http://www.revistacalitateavietii.ro/2009/CV-1-2-2009/12.pdf>
4. ȘOVA, Tatiana; RUSOV, Veronica; COTOS, Ludmila. *Factorii transferului de inovații în educație: Studiu analitic*. Bălți: S. n., Tipografia din Bălți, 2018. 65 p. ISBN 978-9975-3276-4-0
5. WAGNER, Tony. *Formarea inovatorilor. Cum crești tineri care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei, 2014, 350 p. ISBN 978-606-719-144-8

К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АТО ГАГАУЗИЯ

**МАРИЯ ЯНИОГЛО, кандидат педагогических наук, доцент,
Комратский государственный университет,
Республика Молдова**

Annotation: *The article addresses the problems of implementing inclusive education in the republic, the successful practice in recent years of inclusion of children in the education system in the south of Moldova - in ATU Gagauzia. In the context of inclusive education, the role of an inclusive educational institution, in which educational services, auxiliary teacher, psychopedagogue, etc., provide support services in educational and social inclusion of children with special educational needs, is great.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, inclusive educational institution, inclusive education development program.*

Успешная практика за последние годы в системе образования Республики Молдова по реализации инклюзии обоснована рядом нормативно-правовых актов, принятых с целью продвижения определенных моделей инклюзивного образования и достигнута, в основном, благодаря поддержке со стороны гражданского общества и энтузиазму, проявляемому педагогическими кадрами, волонтерами и родителями.

В связи с этим утверждение Правительством Республики Молдова *Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы* представляет собой взятие ответственности государства за обеспечение развития образовательной инклюзии на национальном и местном уровне [3].

В соответствии с данной Программой, инклюзивное образование предполагает новое направление, которое акцентирует внимание на кооперации, партнерстве, социальном образовании и ценностях межличностных отношений. Пересмотрены цели, задачи и формы организации образования, положения национальной политики, касающиеся соблюдения прав детей, молодежи и взрослых, которые по различным причинам были маргинализированы или исключены из процесса включения в образовательную программу и ее реализацию.

Инклюзивное образование, рассматриваемое как «образовательный процесс, учитывающий разнообразие детей и индивидуальные потребности развития, дающий равные возможности и шансы пользоваться фундаментальными правами человека на развитие и качественное образование в общей среде обучения» [1, с. 19], предусматривает непрерывное изменение и адаптацию образовательной системы с тем, чтобы отвечать разнообразию характеристик детей и соответствующим образовательным нуждам и предоставлять качественное образование детям и молодежи на основе интеграции в рамках общей образовательной системы.

Концептуальная база инклюзивного образования в Республике Молдова определена международными документами, которые обозначили и предопределили новые подходы в области образования: Декларация Всемирной конференции, Жомтьен (1990 г.); Саламанская декларация (1994 г.); Всемирный форум по образованию в Дакаре (2000 г.); Конвенция ООН о правах людей с ограниченными возможностями (2007 г.) и др. В республике были утверждены, в соответствии с международными политиками, *Стратегия и План действий «Образование для всех»* (2003), которые продвигали важные действия для обеспечения реализации права на образование.

Основными принципами инклюзивного образования являются принципы, изложенные в нормативных документах об образовании, декларациях, международных форумах в области образования и в других документах, отражающих образовательные политики, в частности: «равенство шансов; высших интересов ребенка; недискриминация, толерантность, принятие всех различий; индивидуализация процесса образования и развитие потенциала каждого; менеджмент участия; сотрудничество и социальное партнерство» [6, с. 25].

Нормативная база внедрения инклюзивного образования была развита в дальнейшем согласно Методологии образовательной инклюзии детей с ООП, разработанной Keystone Moldova. Методология Keystone Moldova предлагает следующие этапы внедрения инклюзивного образования:

- идентификация детей с особыми образовательными потребностями;
- создание Многопрофильных внутришкольных комиссий и оценка семейной образовательной среды, первичная оценка и комплексная оценка, разработка ИУП;
- оказание поддержки детям и семьям в процессе инклюзии;
- развитие инклюзивной среды посредством обучения педагогических кадров из каждой школы, вспомогательных педагогов, членов многопрофильной комиссии и координаторов центров; привлечение внимания родителей, одноклассников и членов общества;
- мониторинг и оценка образовательной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

Согласно положениям Методологии разработано Типовое положение и Стандарты функционирования образовательного инклюзивного учреждения.

Типовое положение дает ответы на множество вопросов, относящихся к полномочиям и обязанностям руководства учреждения, педагогов и специалистов, работающих с детьми с ООП. Также обозначена специфика включения учеников с ООП в образовательный процесс и роль родителей в развитии детей с особыми образовательными потребностями.

Согласно Типовому положению образовательное учреждение обязано обеспечить как обучение детей с особыми образовательными потребностями, так и физический доступ данных детей к школьной среде «обычные школы с инклюзивным образованием являются лучшим средством борьбы с элементами дискриминации, создавая приветливые сообщества и предлагая образование для всех; более того, они предлагают обществу образование необходимое большинству детей, поднимая коэффициент эффективности и, не в последнюю очередь, рентабельности всего образовательного процесса» [6, с. 27].

Особую роль при внедрении образовательной инклюзии в школе играет Многопрофильная внутришкольная комиссия (МВК), которая, согласно Положению, является институциональной средой действия, обеспечивающей доступ к образованию детей с ООП, предоставляя специализированные услуги по информированию, документированию, консультированию, проектированию и разработке индивидуализированных планов по образованию, мониторингу и оценке и т.д.

Документ также предусматривает создание в образовательном учреждении Службы поддержки для детей с особыми образовательными потребностями – Центра образовательной поддержки (Ресурсный центр инклюзивного образования) [2].

Инклюзивное образование ссылается на обязательства дидактических кадров инклюзивного образовательного учреждения, которые знают и применяют принципы инклюзивного образования посредством «принятия во внимание разнообразия, иницируют и реализуют доступ к образованию и участие в социальной жизни всех детей» сообщества; определяют и внедряют человеческие и материальные ресурсы для улучшения результатов учеников, в том числе «учеников с особыми образовательными потребностями» [4, с. 246; 5, с.159].

В инклюзивном образовательном учреждении также действуют образовательные службы (вспомогательный педагог, психолог, педагог и т.д.), которые предоставляют услуги по поддержке в образовательной и социальной инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. В соответствии с Положением процесс образования детей с особыми образовательными потребностями реализуется при поддержке вспомогательного учителя/педагога. Ученики с особыми образовательными потребностями могут учиться по сокращенной программе, учрежденной и утвержденной МВК/СПС.

Стандарты функционирования общеобразовательного инклюзивного учреждения являются еще одним важным документом в построении нормативной базы по внедрению инклюзивного образования. Стандарты являются обязательными нормами образовательных инклюзивных учреждений Республики

Молдова, применение которых гарантируют обеспечение минимального обязательного уровня качества инклюзивного образовательного процесса.

Стандарты содержат семь показателей, определяющих функционирование общеобразовательного инклюзивного учреждения: *Инклюзия; Эффективность; Здоровье, безопасность и защита; Финансовые средства; Человеческие ресурсы; Физические ресурсы; Отношение между школой и сообществом.*

Каждому стандарту соответствуют конкретные качественные показатели, направленные на достижение определенных характеристик общеобразовательного инклюзивного учреждения.

Стандарты являются всеобъемлющим ресурсом, указывающим школьному учреждению путь развития инклюзивного образования. Одновременно хотим отметить, что Стандарты качества для учреждений начального и среднего образования с точки зрения школы, учитывающей индивидуальность ребенка, содержат показатель *Образовательная инклюзия*, реализуемый на практике по определенным областям и признакам. Роль Стандартов состоит в:

- установлении общей правовой базы с целью обеспечения функциональности общеобразовательного инклюзивного учреждения;
- ориентировании общеобразовательных инклюзивных учреждений в процессе;
- самооценки на независимое определение собственных результатов и выявление областей, где следует улучшить данные результаты;
- предоставлении базы для составления институциональных отчетов о самостоятельной оценке;
- использовании их в качестве основания для внешней оценки.

Для внедрения и реализации Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы, утверждённой Постановлением Правительства РМ № 523 от 11.07.2011 г., в Автономном Территориальном Образовании (АТО) Гагаузия создана и функционирует Служба Психолого-педагогической помощи.

С целью реализации задач Программы Постановлением Исполкома Гагаузии (Гагауз Ери) № 16/7от 19 декабря 2013 г. было утверждено Положение об организации и функционировании Службы Психопедагогической помощи Главного Управления образования АТО Гагаузии.

Согласно Постановлению Исполкома Гагаузии (Гагауз Ери) № 14/9 от 28 октября 2013 года, были открыты и функционируют Ресурсные Центры в 17 учебных заведениях Автономии. 21 января 2016 года Исполнительным Комитетом АТО Гагаузия было принято решение об открытии ещё трёх Ресурсных Центров:

1. Теоретический лицей им. Г. Виеру с. Русская Киселия
2. Теоретический лицей с. Баурчи
3. Теоретический лицей им. Б. Янакогло, с. Копчак.

Для внедрения и реализации программы инклюзивного образования в РМ в каждом учебном заведении Автономии (гимназиях и лицеях) созданы Мультидисциплинарные Внутрешкольные Комиссии.

Финансирование учебных заведений начального и общего среднего образования осуществляется согласно Постановлению Правительства РМ № 868 от 08.10.2014 г, опубликованное 24.10.2014 года в Monitorul Oficial № 319-324. Согласно Положению о формировании и назначении Фонда инклюзивного образования, денежные средства Фонда инклюзивного образования распределяются на основании решения Совета административно-территориальной единицы и должны быть строго направлены на финансирование расходов, связанных с:

- 1) вознаграждением поддерживающего преподавательского персонала;
- 2) созданием и обслуживанием Ресурсных Центров инклюзивного образования.

Из 35 учебных заведений, в которых обучаются учащиеся с особыми образовательными потребностями - в 34 есть психологи. Из 35 психологов - 29 являются психологами по образованию, а остальные - прошли курсы переквалификации в области психологии и инклюзивного образования, в 31 учебном заведении - есть вспомогательные дидактические кадры.

В целях подготовки специалистов в области образования для правильного подхода к воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, специалисты Службы Психолого-педагогической помощи прошли стажировки/учебные программы в области инклюзивного образования. Таким образом, 100% специалистов СПП, около 45% управленческого и педагогического персонала детских садов и около 30% - школ выполнили программы обучения на национальном, региональном и институциональном уровнях.

Согласно Приказа Министерства Просвещения Республики Молдова № 1257 от 19.12.2014 года, гимназия-интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения г. Чадыр-Лунга вошла в списки учебных заведений реорганизуемых в 2015-2016 уч. году. Согласно этого же приказа, учащиеся 8 (12 учащихся) и 9 (19 учащихся) классов вышеназванного учебного заведения, продолжили своё обучение в этой гимназии-интернат, а остальные (1-7 классы) были интегрированы для обучения в учебные заведения г. Чадыр-Лунга, а именно в:

- 1) гимназию д/с им. Г. Сыртмача - 43 ученика;
- 2) гимназию им. П. Казмалы - 17 учеников.

В 2016-2017 уч. году остальные 12 учащихся были интегрированы для обучения в ТЛ № 2 г. Чадыр-Лунга.

Обучение на дому: в 2016-2017 уч. году со статусом «Обучение на дому» - 20 учащихся, из 14 учебных заведений региона. По ходатайству Службы Психолого-педагогической помощи ГУО перед Исполкомом АТО Гагаузия, трое учащихся из региона получили инвалидные коляски, для доступа в учебные заведения.

Для внедрения и реализации программы инклюзивного образования в Автономии ГУО и Служба Психолого-педагогической помощи тесно сотрудничает и с неправительственными организациями, как региональными, так и

республиканскими: Ассоциация Keystone Moldova; АО ВЕСТА; LUMOS; FISM; CNPAS; НПО «Равные возможности»; CCF Moldova; APSCF; SOS Autism, и др.

В рамках *сотрудничества с неправительственными организациями* ТЛ им. Д. Челенгир, с. Авдарма, стал одним из 20 участников проекта, который ориентирован на создание условий для учащихся с особыми образовательными потребностями в массовых учебных заведениях. Данный проект осуществляется при поддержке Всемирного Банка и при сотрудничестве с ООО «LUMOS». Проект был реализован в 2015-2017 годы:

1-й этап- обучение педагогических кадров (семинар 5 дней - ООО «LUMOS»), 2015-2016 уч. год;

2-й этап – обучение родителей (семинары, летняя школа - ООО «LUMOS»), 2016 год;

3-й этап – проектные работы по изменению инфраструктуры учебного заведения (Всемирный Банк», ООО «LUMOS»), 2016 г;

4-й этап- строительные работы по изменению инфраструктуры учебного заведения (Всемирный Банк», ООО «LUMOS»), 2017 г.

Кроме того, Служба Психолого-педагогической помощи сотрудничает и с зарубежными коллегами в области инклюзивного образования: Logy A. Irvine и Джесика Миральса, которые приезжают и делятся опытом инклюзивного образования, осуществляемого в США, с психологами, вспомогательными педагогами, родителями и специалистами Службы Психолого-педагогической помощи региона.

Одной из приоритетных задач Службы Психолого-педагогической помощи, является с помощью и поддержке СМИ изменить общественное мнение в отношении детей с особыми образовательными потребностями и детей с ограниченными возможностями здоровья. С этой целью Служба Психолого-педагогической помощи старается освещать мероприятия, проводимые как для учащихся с особыми потребностями, так и с участием самих детей с особыми потребностями.

В 2017 году Служба Психолого-педагогической помощи ГУО АТО Гагаузия, совместно с ООО «LUMOS» разработали «Стратегический план развития и внедрения инклюзивного образования в АТО Гагаузия на 2017-2020 годы».

Изучая разные подходы, мы отметили, что вне зависимости от того, как трактуется инклюзивное образование, все исследователи заявляют следующее:

- образование детей с ООП в учреждениях общего типа должно обязательно сопровождаться специалистами (психологами, психопедагогами, логопедами, *вспомогательным педагогическим персоналом* и др.);
- для реализации инклюзивного образования необходимы определенные условия: устойчивая государственная политика, создание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, формирование толерантного отношения социума к лицам с ООП, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими

средствами и разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогических работников.

Так же анализ понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, позволил нам сделать следующие выводы:

- инклюзивное образование как педагогический феномен предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования и обучаются вместе со здоровыми сверстниками, при этом в образовательных организациях осуществляется учет особых образовательных потребностей детей с ООП, предоставляется специфическая педагогическая поддержка и коррекционная помощь;
- инклюзивное образование как социальный феномен предполагает формирование в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ООП а главной задачей в этом случае выступает создание условий, реализация которых обеспечивает социализацию и максимально возможную самореализацию лиц с инвалидностью;
- в науке отсутствует единый взгляд на методологическое обоснование инклюзивного образования, однако наиболее веско обоснованным подходом является конструктивистский; каждый из них позволяет рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление;
- несмотря на разную трактовку сущности инклюзивного образования, все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, демонстрирующих ценностное отношение к инклюзии, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ООП и родителям, умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность, учитывая негативный и позитивный опыт инклюзивной практики.

Использованная литература:

1. Codul Educației al R. Moldova Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, 24.10.2014, Nr.319-324/634.
2. Hotărârea Guvernului R. Moldova Nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul rațional/municipal de asistență psihopedagogică. În: MO al R.Moldova, 20.09.2013, nr.206-211/823.
3. Programul de dezvoltare a educației incluzive, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 114-116 din 15.07.2011, art. 589.
4. VRASMAS, Traian. Învățământul integrat și/sau incluziv. București: Aramis, 2011. 320 p. ISBN 973-8294-06-1
5. VRÂNCEANU, Maria. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii. Ch.: S.n., (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2012. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9
6. БАЛАН, Вера, БОРТЭ, Лилиана, БОТНАРЬ, Валентина и др. Инклюзивное образование: Учебное пособие. Кишинэу: Б. и. (Tipogr. «Bons Ofces»), 2017. 308 p. ISBN 978- 9975-87-327-7

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА

**ОЛЬГА СВЕТЛАКОВА, старший преподаватель,
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
Минск, Беларусь**

***Annotation:** The article discusses the results of theoretical study of the problem of formation of inclusive culture. The concept of "inclusive culture" are analyzed, the directions of implementation of inclusive education are considered. The components of inclusive culture in the are presented.*

***Keywords:** inclusive education, inclusive culture, educational institutions, children with special needs.*

Инклюзивное образование подразумевает доступность образования для всех, приспособление к различным нуждам всех детей. Идеология инклюзивного образования не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но и создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Реализация инклюзивного образования, включение детей с особенностями в развитии в совместный образовательный процесс, позволяет формировать у всех его участников уважительное отношение к проявлению любой «инаковости», является профилактикой дискриминационных настроений, позволяет бороться с проявлениями негативных социальных стереотипов и дискриминации в обществе.

Инклюзивная культура является неотъемлемым компонентом инклюзивного образования и условием построения инклюзивного общества.

Актуальным видится выделение понятия инклюзивная культура учреждения образования, его структурных компонентов, а также условий, путей, механизмов её формирования.

Анализ ряда научных исследований позволил выделить несколько направлений в изучении понятия инклюзивная культура.

В рамках первого направления понятие «инклюзивная культура» рассматривается в широком смысле, как часть общей культуры индивида и общества (С. А. Григорьева, Е. А. Кириллова, Л. Э. Панкратова, В. Н. Ярская, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.). Инклюзивная культура понимается как определенный уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом отношении людей друг к другу, принятии идеи сотрудничества, когда ценность каждого является основой общих достижений, когда принимаются инклюзивные ценности [1].

Следующее направление понимает инклюзивную культуру как частный пример организационной (корпоративной) культуры организации. N. Pless и T. Maak выделяют культуру инклюзии как особую «организационную среду, которая

позволяет людям разного происхождения, с различными типами мышления и складом ума эффективно работать вместе для достижения целей организации» [2].

С. В. Алехина и А. Ю. Шеманов определяют инклюзивную культуру как культуру, позволяющую одновременно достигать цели организации и цели инклюзии [3].

Е. Л. Тихомирова и Е. В. Шадрова рассматривают инклюзивную культуру как систему отношений всех субъектов образовательного процесса (администрации, педагогов, обучающихся, их родителей, социальных партнеров), функционирующую на основе принимаемых всеми ценностей и принципов инклюзии и позволяющую в условиях разнообразия эффективно взаимодействовать для выполнения миссии учреждения [4].

В рамках третьего направления инклюзивная культура выступает как один из компонентов реализации инклюзии в учреждении образования.

Английские авторы Т. Бут и М. Эйнскоу [5] выделяют три аспекта развития инклюзии:

- создание инклюзивной культуры;
- разработка инклюзивной политики;
- развитие инклюзивной практики.

Аспект «создание инклюзивной культуры», является определяющим, вызывающим изменения в остальных аспектах и включает два компонента: построение школьного сообщества (уважительные отношения между всеми участниками, атмосфера взаимопомощи и поддержки, командное взаимодействие сотрудников, сотрудничество с заинтересованными организациями) и принятие инклюзивных ценностей (понимание и принятие идей инклюзии).

Н. Г. Сигал, на основе анализа зарубежных исследований, определяет инклюзивную культуру школы как фундамент высококачественной школьной модели, как показатель общего уровня культуры школы. Основная цель формирования инклюзивной культуры: создание школьного сообщества, все члены которого принимают инклюзивные ценности, когда каждый ребенок имеет возможности для развития и достижений [6].

Следующая группа авторов рассматривает инклюзивную культуру как компонент профессиональной педагогической культуры (Е. И. Пономарева, В. В. Хитрюк и др.).

В. В. Хитрюк определяет инклюзивную культуру как профессиональную педагогическую характеристику, готовность и способность к работе в инклюзивном образовательном пространстве, рассматривает её как элемент профессионально-педагогической культуры, выделяя три аспекта:

- характеристика личности педагога как показатель его профессиональной компетентности;
- личностные качества, в основе которых – принятие ценностей инклюзивного образования;

- сложное личностное образование, включающее инклюзивную готовность, инклюзивную компетентность, инклюзивное мышление [7].

Также не существует единого подхода в выделении компонентов инклюзивной культуры.

Н. В. Старовойт определяет две составляющие инклюзивной культуры: внешнюю, видимую, которая выражается в создании адаптивной образовательной среды, и внутреннюю, включающую ценностно-смысловые аспекты, нормы поведения и отношений в соответствии с идеями инклюзии [8].

Е. А. Кириллова в качестве основных компонентов инклюзивной культуры приводит инклюзивные ценности и инклюзивные нормы [1].

Е. Л. Тихомирова и Е. В. Шадрова выделяют в структуре инклюзивной культуры школы следующие компоненты: миссию организации как совокупность целевых установок, ценности и принципы инклюзии [4]. Авторы подчеркивают, что для создания инклюзивной культуры необходимо, чтобы миссия и ценности принимались и разделялись всеми участниками образовательного процесса, а в основе построения деятельности и отношений должны лежать ценности и принципы инклюзивной культуры.

Проведенный анализ представленных выше исследований позволил нам сформулировать следующие положения:

Внедрение инклюзивных процессов в учреждении образования должно начинаться с формирования инклюзивной культуры, которая является основополагающим компонентом инклюзивной образовательной среды.

Инклюзивная культура в условиях учреждения образования – это готовность всех его участников (и прежде всего педагогов) к взаимодействию в условиях инклюзивного образования.

В качестве основания для выделения структуры инклюзивной культуры использовался анализ компонентов культуры и компонентов готовности к социальному взаимодействию.

В качестве основных компонентов нематериальной культуры выделяют: нормы, обычаи, ценности, верования, традиции, знания идеи, язык и др. [9].

И. Р. Гайнутдинова в качестве компонентов готовности к социальному взаимодействию выделяет следующие: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, а также личностные и социальные качества индивида [10].

В результате нами были выделены следующие структурные компоненты инклюзивной культуры:

- когнитивный – информированность о сущности инклюзии, её принципах и ценностях;
- аксиологический – принятие ценностей и принципов инклюзии;

- аффективный – отношение к Другому, к детям с особенностями в развитии, отсутствие предубеждений;
- деятельностный – готовность к практической деятельности и поведение в условиях инклюзивного образования.

Взаимосвязь между компонентами можно представить следующим образом: на основе понимания сущности инклюзии, её принципов и ценностей у субъекта формируется их ценностное принятие, которое отражается в позитивном отношении к инклюзивным процессам, к людям с инвалидностью и особенностями в развитии, что создает условия для реализации указанных выше компонентов в поведении и деятельности.

Содержание каждого компонента можно представить через совокупность критериев и показателей.

Таблица 1. Система критериев и показателей компонентов инклюзивной культуры

Компонент	Критерии	Показатели
Информационный	-информированность о сущности инклюзии, её принципах и ценностях	-знание и понимание сущности инклюзивного образования; -знание и понимание ценностей и принципов инклюзивного образования
	-терминология, используемая для обозначения категорий	-использование в речи корректной терминологии;
	-представления о детях с особенностями в развитии	-отсутствие стереотипов и негативных установок по отношению к детям с особенностями в развитии
Аксиологический	-ценностные ориентации личности	-принятие ценностей и принципов инклюзии
Аффективный	-отношение к Другому	-уважительное, доброжелательное отношение к другим людям
	-отношение к детям с особенностями в развитии	-позитивное отношение к детям с особенностями в развитии, -отсутствие предубеждений по отношению к детям с особенностями в развитии
	-отношение к инклюзии	-желание работать (обучаться) в условиях инклюзии
	-направленность личности	-стремление к сотрудничеству, поддержке, взаимопомощи -готовность педагогов и родителей к командному взаимодействию и сотрудничеству
Деятельностный	-готовность к практической реализации инклюзивного образования	-владение педагогами практическими компетенциями, необходимыми для организации и реализации инклюзивного образования

	-готовность к включению ребенка с особенностями в развитии во взаимодействие	-владение педагогами практическими компетенциями включения ребенка с особенностями в развитии в учебную деятельность и взаимодействие
	-поведение по отношению к детям с особенностями в развитии	-отсутствие стигматизации и дискриминации детей с особенностями в развитии

Представленная система компонентов, показателей и критериев инклюзивной культуры может служить основой для разработки диагностического инструментария, позволяющего осуществлять мониторинг процесса формирования инклюзивной культуры в учреждении образования.

Следующим этапом исследования видится изучение условий, механизмов и путей формирования инклюзивной культуры.

Использованная литература:

1. КИРИЛЛОВА, Е. А. *Инклюзивная культура как фактор развития поликультурного образования в России* [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/Fu96477887/Sekciya_2_Kirillova_E._A.pdf
2. PLESS, N., МААК, Т. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice In: *Journal of Business Ethics*, October, 2004, p. 130–131.
3. АЛЕХИНА, С. В., ШЕМАНОВ, А. Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования. *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей* / под ред. В. В. Рубцова. – М.: МГППУ, 2018. -- С. 5 – 13. ISBN 978-5-94051-163
4. ТИХОМИРОВА, Е. Л., ШАДРОВА, Е. В. Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*, № 4, 2015 г., Том 21. – С. 10-15.
5. БУТ, Т., ЭЙНСКОУ, М. *Показатели инклюзии. Практическое пособие*. М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с. ISBN 978-5-91400-009-4
6. СИГАЛ, Н. Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов международной научной конференции 26–28 июля 2014 года*. – Киров: Изд-во МЦНИП, 2014. – С. 73–78.
7. ХИТРЮК, В.В., ПОНОМАРЕВА, Е.И. Теоретические основы феномена инклюзивной культуры педагога. *Специалист XXI века : психолого-педагогическая культура и профессиональная компетентность : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 27-28 ноября 2013г.*, г. Барановичи, РИО БарГУ, 2014. – 338 с. – С. 136- 139.
8. СТАРОВОЙТ, Н. В. *Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию* // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
9. КРАВЧЕНКО, А. И. *Культурология : Учебное пособие для вузов*. М. : Трикта, 2003. – 496 с. ISBN 5-8291-0290-0
10. ГАЙНУТДИНОВА, И. Р. *Формирование готовности старшеклассников к социальному взаимодействию как условие их успешной социализации*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Ульяновск, 2010. – 32 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**ТАТЬЯНА ЩЕРБАКОВА, преподаватель
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
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 hat die Autorin die Ergebnisse der 10-jährigen Periode der inklusiven Bildung in Deutschland zusammengestellt, ihre Vor- und Nachteile sowie die Perspektiven ihrer Entwicklung aufgezeigt.

Schlüsselwörter: **Inklusion**, inklusive Bildung, inklusive Schulen, Bedürfnisse der Schüler, **geeignete Betreuung** der Schüler mit Behinderung, Deutsche Unesco-Kommission e.V., die Kinder der Utopie, barrierefreie Ausstattungen.

Прошло 10 лет с момента вступления в силу Конвенция ООН о правах инвалидов в Германии. На протяжении этого периода Германия укрепляла инклюзию людей с ограниченными возможностями и преодолевала барьеры для их дальнейшей интеграции в общество через школу.

В Германии школьное образование всеобщее и бесплатное. Обязательно 10-летнее образование. В целом система школьного образования рассчитана на 12-13 лет. На сегодняшний день в Германии около 50 тысяч школ, в которых обучается более 12,5 миллионов школьников. Система школьного образования подразделяется на три ступени: начальное, среднее 1-й ступени и среднее 2-й ступени. За прошедшие 10 лет в 33,5 тыс. школ введено инклюзивное обучение.

Согласно статистике на классы численностью примерно в 20 учащихся на эти школы приходится следующее количество детей с ограниченными возможностями:

- от одного до двух детей с особыми образовательными потребностями на каждый класс;
- один ребенок с проблемами в обучении, поведении или речевыми проблемами на каждый класс;
- один ученик с ограниченными интеллектуальными возможностями на каждый 6-ой класс;
- один ребенок с физическими недостатками на каждый 14-й класс.

Статистика дана без учета специализированных и коррекционных школ [IQ 8].

Некоторые исследователи, такие как Ф. Нойманн, Х. Вокен, К. Клемм, Ю. Шёлер [1; 2; IQ 6] и др. подвели в своих статьях итоги десятилетнего периода инклюзии в школах. В данной статье скомпилированы некоторые данные этих итогов. К ним относятся достоинства и недостатки инклюзивного образования в Германии и определены перспективы его развития.

К достоинствам инклюзивного образования можно отнести следующие моменты:

- Первая общеобразовательная школа начала учить детей с ограниченными возможностями еще 44 года тому назад. Это начальная школа им. А. Флеминга в Берлине, опыт работы которой мы обобщили в одной из статей [3, S. 433-437]. Вновь открытым после 2009 года инклюзивным школам было на кого равняться, изучать и перенимать опыт, внедрять его в свою работу.
- За этот период возросло число детей и подростков с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах примерно с 12 процентов до 39,2 процента. Коэффициент финансирования инклюзивных школ почти не снизился.
- Многие школы за этот период развивали свою повседневную жизнь и методы преподавания, направленные на обеспечение индивидуальной поддержки всех учеников. За период прошедшего десятилетия были разработаны соответствующие концепции обучения и внедрены в инклюзивные школы.
- Существуют школы, в которых созданы условия и возможности для обучения детей даже с самыми тяжелыми формами инвалидности. Опыт показал, что в школах можно успешно работать с детьми с особенно серьезными ограничениями или поведенческими проблемами лишь в том случае, если они не обделены соответствующим персоналом и оборудованием. Это является необходимым условием для инклюзивного образования, которое было соблюдено во многих школах Германии.
- Опыт работы многих школ показал, что дети с самыми серьезными ограничениями получают большую пользу от обучения в обычной, чем в специализированной или коррекционной школе. Различные исследования этого периода свидетельствуют о том, что дети-инвалиды в инклюзивной среде достигают лучших результатов, меньше стигматизируют, развивают позитивную самооценку, после окончания школ поступают в высшие учебные заведения и имеют хорошие возможности на первичном рынке труда [2, S. 120-125].
- Люди с ограниченными возможностями подвержены социальным предрассудкам. Для устранения и профилактики этого в немецких инклюзивных школах был налажен постоянный общий и позитивный контакт между детьми с

Рис. 1. Учителя школы им. А. Флеминга используют в работе элементы методики Марии Монтессори



инвалидностью и без нее. Активный и сознательный подход к созданию недискриминационной атмосферы всеми членами школьного сообщества помогал против дискриминации любого рода.

- Все ученики получают пользу от современного обучения по разработанной инклюзивной дидактике. Если каждому разрешено учиться на своем собственном уровне, то даже очень талантливым и быстрым на смекалку ученикам не нужно замедлять свой темп. В отличие от традиционных уроков, прогресс обучения в инклюзивных школах Германии прослеживается в том, что никто не должен ждать отстающих.
- Была опаска по поводу того, что стоит ли вкладывать довольно большие суммы денег на открытие и развитие инклюзивных школ. Но жизнь показала, что инвестиции в образование окупаются экономически, поскольку доля участия людей с ограниченными возможностями на рабочих местах увеличилась за эти 10 лет [IQ 5, S. 13, 24].
- Очень многих педагогов и родителей волновал вопрос по поводу того, не приведет ли инклюзивное образование к так называемой уравниловке. Но исследования ученых-педагогов и опыт работы инклюзивных школ показали, что инклюзия является полной противоположностью эгалитаризма. А обычные общеобразовательные школы Германии все еще стремятся сортировать детей по группам, насколько это возможно. Работа же в инклюзивных школах намеренно фокусируется на признании разнообразия и индивидуальности. Никто не должен быть «равным», чтобы принадлежать к какой-либо группе.
- Дети с особыми потребностями в обучении смогли, наконец-то, ходить в школу вместе со своими братьями и сестрами, родственниками, живущими по соседству, развивать с ними дружеские отношения, почувствовать себя членами общества.
- Учителя стали оценивать личные навыки и индивидуальные результаты обучения, а не диагнозы.
- В школах инклюзивного обучения сформированы небольшие по численности учеников классы, в них больше персонала, созданы многопрофильные команды. Это дает учителям возможность затрачивать больше времени на каждого отдельного ученика. Опытные педагоги сообщают о том, что работа в инклюзивных школах приносит больше удовольствия и меньше стресса.
- Руководящим принципом в работе инклюзивных школ Германии является участие в этом процессе всех членов общества.
- Активное участие многих учителей специального образования в реализации инклюзии и разработка ее на местном уровне, в своей школе.

К недостаткам в работе и развитии инклюзивных школ относится следующее:

- В ряде школ имеют место запугивание детей с ограниченными возможностями и издевательства над ними. Но это наблюдается и в обычных общеобразовательных, и в специальных школах. Запугиванию и издевательствам

подвергаются не только дети с ограниченными возможностями, но и дети из разных социальных групп, в том числе, и дети однополых родителей, из многодетных семей, дети, чьи семьи принадлежат к другим религиям и пр.

- Процесс перехода на инклюзивное образование требуют дополнительных ресурсов. Особенно дорого развивать инклюзивность и, в то же время, поддерживать всю существующую школьную систему в Германии в течение длительного периода времени.
- По сути, хорошее образование всегда зависит от оснащения школ. Здесь Германия вложила неоспоримо слишком мало.
- Инклюзия не является новой темой для Германии. Однако в Германии было упущено много драгоценного времени за эти 10 лет. Если в других европейских странах усиленно развивали инклюзивные школы, то в Германии продолжали расширять систему специального образования. После вступления в силу Конвенции ООН о правах инвалидов в 2009 году во всех федеральных землях должно было бы произойти активное изменение направления, но этого не произошло.
- Скептическое отношение некоторых учителей к созданию инклюзивных школ, нежелание в них работать. Это не является ненормальным явлением и не вызывает удивления. Такой скептицизм часто является выражением незнания и нехватки воображения и показывает, прежде всего, необходимость дальнейшего образования, посещения школ, преуспевших в совместном обучении всех детей и обмена опытом, что даст возможности для размышлений. Все новое всегда пугает, в том числе и в педагогической деятельности. Изменения в стиле работы, методике преподавания неудобны для некоторых учителей и пугают их. Им не хочется ставить под сомнение установленные стратегии действий.
- Нежелание учителей специализированных и коррекционных школ переходить на работу в инклюзивные школы.
- Нежелание некоторых родителей отдавать своих детей в инклюзивные школы, т.к. они считают, что там дети без инвалидности находятся в невыгодном положении и испытывают трудности в процессе обучения. Но научные исследования показывают совсем обратное [1, S. 115-118].



Рис. 1. Анонс фильма *Дети утопии* (*Die Kinder der Unopie*)

Недавно в Германии закончилась работа над проектом по созданию документального фильма *Дети утопии*, реж. Хубертус Зигерт. В фильме показана встреча шести выпускников инклюзивной школы им. А. Флеминга с ограниченными возможностями и без них через 12 лет после ее окончания, представлены интервью с их воспоминаниями о школьной жизни, о сложившейся жизни после школы, размышлениями о будущем инклюзивного образования в Германии.

По мнению организаторов и участников проекта достигнуть положительных результатов в развитии инклюзивного образования станет возможным, если

политики, ученые-педагоги, практики и все общество в целом совместными усилиями преодолеют следующие **барьеры**, к ним относятся [IQ 7]:

- Многолетняя традиция непринятия людей с ограниченными возможностями в качестве части общества.
- Дискуссии о проблемах инклюзивного обучения и неучастие в поисках их решений.
- Нехватка специалистов.
- Накладка в финансировании двух школьных систем.
- Нехватка инвестиций.
- Немецкая привязанность к укоренившейся структурированной школьной системе, что ведет к противоречиям и конфликтам.
- Широко распространенное убеждение в том, что дети с ограниченными возможностями должны быть отделены от остальных детей в инклюзивной школе и, таким образом, защищены.
- Широко распространенное убеждение в том, что для достижения хороших результатов при совместном обучении требуется как можно больше взрослых. Это игнорирует осознание того, что дети учатся друг у друга.

Использованная литература:

1. NEUMANN, Phillip, u.a. Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: *Pierre-Carl Link & Roland Stein (Hrsg.): Schulische Inklusion und Übergänge*, Berlin, Frank & Timme Verlag, 2017, S. 39-48. ISBN 978-3-8309-8824-3
2. WOCKEN, Hans. Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: *Irene Demmer-Dieckmann & Annette Textor (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag, 2007, S. 35-59. ISBN 978-3-7815-1518-5
3. ЩЕРБАКОВА, Татьяна. Из опыта работы инклюзивной школы имени А. Флеминга в Берлине. În: *Materialele Conferinței științifico-practice internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții“ (Ediția a IV-a)*, 19 oct. 2018, Bălți, Tipografia din Bălți, 2018, S. 433-437. ISBN 978-9975-3276-1-9

Использованные электронные ресурсы:

1. *Die Kinder der Utopie* [Dokumentarfilm] [Zugriff am 10. September 2019]. Verfügbar von: <https://www.diekinderderutopie.de>
2. Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. In: *Deutsche Unesco-Kommission e.V., Bonn, Unesco-Kommission e.V.*, 3. erweiterte Auflage, 2014, S. 13, 24 [PDF] [Zugriff am 17. April 2019]. Verfügbar von: <https://www.unesco.de>
3. KLEMM, Klaus. *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten* [PDF] [Zugriff am 10. September 2019], S. 20, 23, 28. Verfügbar von: <https://www.bertelsmann-stiftung.de>
4. KRAUTHAUSEN, Raul, THOMS, Eva-Maria. *Fakten: Inklusive Bildung in Deutschland* [Webseite] [Zugriff am 09. September 2019]. Verfügbar von: <https://www.diekinderderutopie.de>
5. SCHÖLER, Jutta. *Inklusion – eine vielperspektivische Annäherung* [PDF] [Zugriff am 09. September 2019], S. 15. Verfügbar von: <https://www.bildungsregion-paderborn.de>
6. *Was ich über inklusive Bildung sagen kann, wenn jemand sagt...* [Website] [Zugriff am 18. April 2019]. Verfügbar von: <https://inklusionsfakten.de>

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte:

- VALENTINA PRIȚCAN, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- PAVEL TOPALĂ, prof. univ., dr. hab., Președintele Consiliului științific al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- LORA CIOBANU, conf. univ., dr., Decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA ȘOVA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- LARISA ZORILO, conf. univ., dr., Șefa Laboratorului Tehnologii educaționale inovaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- VIORICA GORAȘ-POSTICĂ, conf. univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova
- TATIANA ZELENNOVA, conf. univ., dr., Instituția de Stat de învățământ „Academia muncii și relațiilor sociale”, Iaroslavl, Russia
- IGOR ZAIȚEV, conf. univ., dr., Instituția de Stat de învățământ „Academia învățământului postuniversitar”, Minsk, Republica Belarus
- VLADIMIR ȘINCARENCO, conf. univ., dr., Universitatea pedagogică de Stat „Maksim Tank”, Minsk, Republica Belarus
- JANNA ZAHAROVA, prof. univ., dr. hab., Șefa catedrei de Psihologie și Pedagogie, Universitatea de Stat „N. A. Nekrasov”, Kostroma, Russia
- VALENTINA NECIPORENCO, conferențiar universitar, doctor, rector, „Academia națională de învățare-reabilitare din Hortița”, Zaporojie, Ucraina.

COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

- LARISA ZORILO, conf. univ., dr., Șefa Laboratorului Tehnologii educaționale inovaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- TATIANA ȘOVA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA KOROVKINA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „N. A. Nekrasov”, Kostroma, Russia
- IULIA ZAHAROVA, conf. univ., dr., Institutul de formare continuă, Universitatea pedagogică de Stat „Maksim Tank”, Minsk, Republica Belarus
- TEDDI-CONSTANTIN ACSENTI, director, gradul didactic I, Centrul școlar de educație incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România
- STEFANIA VOLMER, psihopedagog, Centrul școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Comănești, Bacău, România
- VERONICA RUSOV, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA PANCO, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova

DATE DE CONTACT

3100, mun. Bălți, str. Pușkin, 38
USARB, Corpul VI, etajul II, sala 612
Tel. (231) 52-3-57, 069518344
e-mail: opei.fc@mail.ru