

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

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

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



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

Materialele Conferinței științifico-practice internaționale

25 septembrie 2015



Bălți, 2015

CZU 376(082)=00 E 19

Conferința științifico-practică internațională EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII a fost organizată în cadrul proiectului instituțional de cercetări aplicative „Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar”. Materialele conferinței au fost recomandate spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, procesul-verbal nr. 2 din 14.10. 2015

COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

Larisa ZORILLO, conferențiar universitar, doctor

Membrii:

Maria PERETEATCU, conferențiar universitar, doctor

Lora CIOBANU, conferențiar universitar, doctor

Veronica RUSOV, lector universitar

Tatiana PANCO, lector universitar

Autorii poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

„Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, conferința științifico-practică internațională (2015; Chișinău). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, 25 sept. 2015 / com. org.: Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2015 (Tipografia din Bălți). – 310 p.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Științe ale Educației [et al.]. – Texte : lb. rom., engl., ucr., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-132-49-7

376(082)=00

E 19

ISBN 978-9975-132-49-7

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Larisa ZORILLO , <i>Совершенствование инклюзивной компетентности педагога в системе послевузовского образования.....</i>	6
Вероника РАДЫГИНА , <i>Формирование готовности учителей к работе в условиях инклюзии.....</i>	10

SECȚIUNEA I

PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU
INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

Maria PERETEATCU , <i>Analiza nevoii de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar în domeniul educației incluzive</i>	16
Татьяна ЗЕЛЕНОВА , <i>Подготовка специалистов социальной сферы к инклюзивному образованию детей.....</i>	22
Maria PERETEATCU , <i>Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în spiritul educației incluzive la nivel internațional și național.....</i>	26
Тамара ПОНИМАНСКАЯ , <i>Актуальные вопросы подготовки учителей в области инклюзивного образования.....</i>	35
Natalia MELNIC, Oleg BUGA , <i>Tactul pedagogic - aspect esențial în educația incluzivă.</i>	40
Nadejda OVCERENCO , <i>Проблема компетенции студентов-педагогов в вопросах инклюзивного воспитания.....</i>	45
Светлана ФЕКЛИСТОВА, Наталья ГЛИНСКАЯ , <i>Опорное учреждение образования как ресурсный центр подготовки специалистов к работе со слепоглухими детьми.....</i>	51
Tatiana VASIAN , <i>Educația incluzivă în grădiniță: implicații pentru cercetare și practică.....</i>	56
Елена ЛОБАЧЕВА , <i>Активные методы формирования профессиональной компетентности воспитателей в области инклюзивного образования.....</i>	61

SECȚIUNEA II

STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

Victoria DANILA , <i>Dezvoltarea de mecanisme și instrumente pentru asigurarea umanizării societății ca factor important pentru educația incluzivă.....</i>	64
Игорь ЗАЙЦЕВ , <i>Создание условий профессионального образования детей с тяжелыми нарушениями речи в аспекте их социализации – путь к инклюзии.....</i>	69
Анна КАРАРУШ , <i>Педагогические условия воспитания одаренного ребенка.....</i>	73
Илона ДИЧКОВСКАЯ , <i>Особенности педагогической интеграции детей с различными образовательными возможностями на основе идей М. Монтессори... ..</i>	77
Тамара ОБУХОВА, Екатерина СОРОКО , <i>Специфика обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха</i>	85
Марина ТУНИЦЬКА , <i>Деякі аспекти інклюзивного навчання молодших школярів з нерізно вираженим недорозвиненням мовлення.....</i>	91

Beatrice-Maria STANDAVID , <i>Strategii de corectare a vorbirii copiilor cu CES</i>	95
Maria MIHAILOVA , <i>Abordarea individualizată în educația fizică a preșcolarilor</i>	100
Tatiana ȘOVA , <i>Specificul dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor mici</i>	106
Александр МОРАРЬ , <i>Соблюдение личной гигиены при проведении самостоятельных занятий со студентами специально-медицинских групп</i>	112
Наталья ЮЧКОВСКАЯ, Анна ВАСИЛЬЕВА , <i>Развитие познавательной активности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью</i>	115
Валентина ТРУНИНА , <i>Особенности методов инклюзивного обучения, используемых в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью</i>	118
Nina DANILA, Eudochia CERTAN , <i>Implicații educaționale ale inteligențelor multiple în clasele incluzive</i>	123
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ , <i>Использование малых жанров фольклора в работе над звукопроизношением детей 5-го года жизни с общим недоразвитием речи</i>	129
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ , <i>Использование дидактических игр и упражнений в коррекции фонетической стороны речи детей 6-го года жизни</i>	136
Надежда МАТУЗОК , <i>Использование конструктивно-строительной деятельности в коррекции умственного воспитания дошкольников</i>	144
Angela BEJAN , <i>Dezvoltarea creativității la copii talentați prin tehnici teatrale</i>	150
Nadejda MIȘENINA , <i>Inclusive Approach in Teaching English</i>	155
Eugenia FOCA , <i>Specificul aplicării metodelor art-pedagogice în clasa incluzivă</i>	160
Татьяна ПАНЬКО , <i>Формирование толерантных отношений в инклюзивном классе</i>	165
Liubovi ZASTÎNCEANU , <i>Adaptarea sarcinilor matematice pentru copii cu diferite tipuri de inteligență dominantă</i>	170

SECȚIUNEA III

SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

Dana LIȘNII , <i>Organizarea procesului de evaluare complexă a dezvoltării copiilor</i>	176
Светлана ФЕКЛИСТОВА, Юлия ЗАХАРОВА , <i>Совершенствование содержания коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха</i>	182
Adrian-Gheorghe STANDAVID , <i>Activitățile nonformale – mijloc de dezvoltare a personalității copiilor cu CES</i>	187
Felicia CUCOȘ, Lilia GUȚALOV , <i>Modalități de activizare a copiilor cu CES în cadrul activităților nonformale</i>	191
Марина ЛУКАНИНА , <i>Специфика инклюзивного образования школьников в условиях городского центра психолого-медико-социального сопровождения</i>	195
Galina GUȚU , <i>Specificul planificării activității serviciului de asistență psihopedagogică</i>	199
Veronica RUSOV , <i>Specificul serviciilor de sprijin la nivel instituțional</i>	204
Marta CARABULEA , <i>Activitatea pedagogului în cadrul serviciului de asistență psihopedagogică</i>	209
Лариса ПОДГОРОДЕЦКАЯ , <i>Аспекты диагностико-коррекционной работы психолога с детьми, испытывающими трудности в обучении</i>	213

Наталья ВЕНГЕР, <i>Использование хореографии в инклюзивном образовании.....</i>	218
---	-----

SECȚIUNEA IV

SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Лариса ЗОРИЛО, <i>Психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии.....</i>	222
Марина РОМАНИУК, <i>Основные направления в работе с родителями детей имеющих интеллектуальную недостаточность.....</i>	227
Emil Sorin BLOJ, <i>Consilierea părinților în cazul copiilor cu CES.....</i>	231
Nina SACALIUC, <i>Aspecte ale parteneriatului cu familia în educația incluzivă.....</i>	237
Владимир ШИНКАРЕНКО, <i>Партнерство специалистов и семей учащихся с особыми образовательными потребностями в целях профессиональной ориентации в условиях инклюзивного образования.....</i>	242
Silvia BRICEAG, Maria CORCEVOI, <i>Dimensiunile funcționalității familiale și impactul acestora asupra calității vieții</i>	246
Инна КУЗНЕЦОВА, <i>Образы карликов в живописи Веласкеса.....</i>	255
Клавдия ТЕКУЧ, <i>Семейное воспитание детей с речевыми нарушениями.....</i>	258
Наталия ГУЦУ, <i>Особенности взаимодействия психолога с субъектами инклюзивного процесса в школе.....</i>	261

SECȚIUNEA V

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Екатерина ПЕТРУЦКАЯ, <i>Корпоративная культура как условие эффективной практики управления инклюзивным образовательным процессом.....</i>	266
Silvia BUZULEAC, <i>Factorii ce determină eficiența ședințelor în instituția incluzivă.....</i>	270
Владислав БЕЙЗЕРОВ, <i>Инклюзивное образование: философия и законодательные подходы.....</i>	278
Nina SACALIUC, <i>Modalități de identificare a copiilor supradotați.....</i>	283
Natalia CARABET, Anastasia OLOIERU, <i>Managementul educației incluzive.....</i>	288
Диана КАЛУЦКАЯ, <i>Проблемы внедрения инклюзивного образования в дошкольные учреждения Республики Молдова.....</i>	293
Даниела ГРЭДИНАРУ, <i>Актуализация инклюзивного образования дошкольников на современном этапе.....</i>	295
Диана КАЛУЦКАЯ, <i>Преимущества внедрения инклюзии в дошкольные образовательные учреждения.....</i>	299
Pie NASU, <i>Educația incluzivă: calitate în perspectivă.....</i>	302
Татьяна ЩЕРБАКОВА, <i>Инклюзивное образование в Германии.....</i>	305

COMUNICĂRI ÎN PLEN

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Лариса ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: The article is about the problem of improving the inclusive competence of the teacher during the postgraduate education. The author researches this problem from the viewpoint of the ideas of continuous education, student-centered approach to the audience. There are defined the goals, objectives, organizational and methodological activities of the training courses. It is paid a particular attention to the formation of professional and personal qualities.

Профессия учителя, работающего с детьми ОВЗ требует непрерывного обновления, пополнения знаний, роста профессионализма, которые проявляются в разносторонности инклюзивного образования и педагогическом мастерстве.

Эта проблема в республике Молдова решается с позиций идей непрерывного образования, что позволяет обеспечивать мобильность и гибкость переподготовки кадров, осуществить преемственность в содержании и методах инклюзивной компетенции педагогов, решать методические вопросы, повышать мотивацию и качество подготовки специалистов в области инклюзивного обучения.

Целью непрерывного образования является содействие развитию личности и профессиональной компетентности педагога на всех этапах его жизнедеятельности.

Это находит отражение в повышении его квалификации, профессиональной переподготовке, самообразовании и других формах. По мнению ряда исследователей (Б.Б. Горскина, А.В. Слостенин, С. М. Кайсын и др.) они успешно функционируют, если достаточно демократичны, если в них сочетаются предъявляемые к учителю требования, их реальные потребности, а также осуществляется преемственность между вузовским и послевузовским образованием. Важным мы считаем возможность педагога участвовать в различных формах повышения квалификации, свободу выбора им подходящей формы этой деятельности.

Целями каждой из подсистем непрерывного образования в области инклюзивного обучения являются: становление гуманистического педагогического мышления; обогащение мировоззренческой позиции; совершенствование личностно-профессиональных качеств; развитие педагогических умений в работе с детьми имеющими особые образовательные потребности; стимулирование творческой активности и инновационной деятельности. Достижение этих целей направлено на обновление и повышение качества педагогической помощи детям с нарушениями в развитии.

Учитывая сравнительно небольшое количество учебных часов, отводимых в соответствии с нормативными документами на профессиональную переподготовку, повышаются требования к структурированию содержания образования, устранению дублирования с вузом в разделах программы, установлении тесных межпредметных связей.

Из учебных планов исключаются дисциплины общеобразовательной подготовки, которые изучались слушателями при получении специальности в вузе. Основное внимание уделяется дисциплинам психолого-педагогического цикла и непосредственно предметам по инклюзивному образованию.

При подготовке учебного плана профессиональной переподготовки необходимо решить следующие задачи: включить в содержание обучения курсы, которые обеспечат необходимую медико-психолого-педагогическую базу для дальнейшей профессиональной подготовки; курсы, формирующие представления о инновациях в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; а также учебные дисциплины, раскрывающие технологии работы с командой специалистов и родителями.

Куррикулы дисциплин должны формировать необходимые и достаточные знания для оказания педагогической помощи ребенку и его семье и включают следующие крупные блоки:

- закономерности развития детей имеющих психо-физические отклонения;
- концептуальные основы коррекционно-развивающей, социально-педагогической деятельности;
- теория и методика преподавания учебных предметов детям с нарушениями развития;
- пути оказания педагогической помощи ребенку и его семье; методы психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ;
- содержание, формы и методы работы с родителями, другими специалистами, участвующими в инклюзивном процессе.

Организация курсов профессиональной переподготовки в области инклюзивного образования предполагает специфичную организацию и методику преподавания учебного материала. Это обусловлено тем, что слушатели уже обладают определенными педагогическими знаниями и опытом этой деятельности. Поэтому считаем необходимым в процессе изучения учебных дисциплин больше внимания уделять особенностям, специфике и непосредственно методике работы с данной категорией детей, значительно сократив общие вопросы темы.

Важное значение в переподготовке педагогов должно быть уделено самостоятельной работе слушателей. И.Яковлева в этой работе выделяет несколько направлений: работа с литературой, выполнение практических заданий, учебно-исследовательская деятельность [5]. При работе с литературой, помимо традиционных видов работ (подготовка конспектов, рефератов, составление таблиц, схем и др.), перед слушателями необходимо ставить проблемные вопросы, разрешение которых они могут найти в литературе, предлагать задания, требующие не только

актуализации имеющихся знаний, а творческого подхода к решению проблемы. Учебно-исследовательская деятельность может быть реализована в рамках практических занятий, участия в научных дискуссиях, конференциях, в процессе написания выпускной квалификационной работы.

Учитывая, что не каждый учитель сталкивается с детьми ОВЗ, а также то, что профессиональная переподготовка отличается сравнительно небольшими сроками для овладения профессией, условия обучения должны быть максимально приближены к условиям будущей профессиональной деятельности. Для этого в центре по переподготовке специалистов должны быть созданы условия для реализации метода «погружения» в среду инклюзивного образовательного учреждения. Это даёт возможности слушателям апробировать на практике теоретические знания, непосредственно наблюдать за работой опытных специалистов, за воспитанниками, получающими психолого-педагогическую помощь, соединять полученные теоретические знания с практикой, находить ответы на интересующие вопросы. Благодаря этому слушатели имеют возможность видеть реальные отношения, которые складываются между педагогами и воспитанниками, могут убедиться в эффективности инновационных дидактических стратегий, которые изучали в условиях академического обучения.

На начальных этапах переподготовки важно выяснить уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Эта работа может происходить в ходе специального тестирования, а также в процессе дискуссий, обсуждений конкретных ситуаций взаимодействия с детьми инклюзивного класса. В этих целях можно использовать методический приём «Круг». Слушатели садятся в круг, и каждый по очереди высказывается по предложенной теме. Это даёт возможность развивать у слушателей рефлексивные умения, активность, умение аргументировать свою точку зрения.

Профессиональная переподготовка предполагает целенаправленное развитие профессионально-личностных качеств слушателей. Основой их развития является гуманистическая направленность, которая проявляется в осознании педагогами гуманистических ценностей работы с детьми с ОВЗ, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством в инклюзивном образовании.

Особо важными при этом является формирование качеств, характеризующих педагога с точки зрения нравственности: честность, порядочность, искренность, совестливость, нравственная чистота.

Также имеют значение черты и качества, выражающие отношение педагога к труду, к профессиональной деятельности: трудолюбие, добросовестность, деловитость, организованность, собранность, критичность в оценке результатов собственного труда.

Для педагога, работающего с детьми имеющими отклонения в психофизическом развитии, большое значение имеет формирование эмпатических

чувств, которые предполагают способность принять такого ребенка, понять его эмоциональное состояние, его потребности, откликнуться на его переживания, посочувствовать ему.

Очень тесно связано с этим качеством умение педагога быть толерантным, то есть проявлять терпимость, доброжелательное отношение к воспитанникам, к их ошибкам и неадекватному поведению, нечеткой речи и другим проявлениям, связанным с их здоровьем.

Все формы работы должны быть направлены на формирование профессионально-личностных качеств педагога, работающего с детьми имеющими нарушения развития, обучение педагогов самодиагностике этих качеств, вооружение способами и приемами профессионально-личностного саморазвития.

Эта работа позволяет педагогам переосмыслить профессиональные позиции, объективно оценить свои слабые и сильные стороны, и тем самым более качественно составить план профессионального развития. Важным в этой связи является овладение умением принимать нужное решение, ориентируясь не только на педагогический результат, но и на свое самочувствие после осуществления принятого педагогического решения. Это будет способствовать предотвращению эмоционального выгорания педагога, что немаловажно в работе с данной категорией детей.

И. Яковлева для развития профессионально-личностных качеств предлагает использовать интерактивные формы обучения: мини-тренинги, упражнения, направленные на развитие позитивного самоощущения, наблюдательности, эмпатии, толерантности, развитие чувствительности к невербальным средствам коммуникации, осознание собственной индивидуальности, уникальности и многообразия окружающих людей, понимание положения в обществе людей с ограниченными возможностями и т.д [5].

Так как большинство слушателей приходят на профессиональную переподготовку имея уже достаточный опыт педагогической работы в сфере образования, необходимо ставить задачу выработки у них индивидуального стиля деятельности в работе с детьми, имеющими нарушения развития. Под индивидуальным стилем деятельности понимается определенная система взаимосвязанных целесообразных способов действий, обусловленных свойствами нервной системы, благодаря которой люди с различными типологическими свойствами добиваются одинаково высоких результатов в деятельности, используя при этом разные приемы и способы работы, более всего соответствующие их индивидуальности (З. Н. Вяткина).

Учитывая, что вся работа со слушателями должна быть пронизана идеями личностно-ориентированного подхода в работе с детьми имеющими особые потребности, В. А. Сластенин предлагает, чтобы в процессе профессиональной переподготовки создавались условия для проявления личной субъектности педагогов [4]. Он аргументирует это тем, что идея гуманистического воспитания не может быть воплощена в реальность, если человек не обладает способностью выстраивать субъектную позицию. Поэтому преподавательский состав должен демонстрировать

отношение к слушателям курсов, как к самостоятельным, инициативным и активным субъектам, способным к преобразовательной деятельности по отношению к себе и деятельности в инклюзивном образовательном учреждении.

Литература

1. АЛЕХИНА, С., АЛЕКСЕЕВА, М., АГАФОНОВА, Е. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. Психологическая наука и образование. 2011, №1, 83-92.
2. АСТАФЬЕВА, Н. Организация вариативно-модульной системы повышения квалификации педагогов в области специального образования и коррекционно-развивающего обучения. Тамбов.:ТОИПКРО, 2006. 209 с.
3. НАЗАРОВА, Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. Коррекционная педагогика. 2010, № 4, 8-16.
4. СЛАСТЕНИН, В. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании. Сибирский педагогический журнал. 2006, № 5, 22-34.
5. ЯКОВЛЕВА, И. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. М.: «Спутник», 2012. 133с. ISBN 978-5-9973-2

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

*Вероника РАДЫГИНА кандидат биологических наук, доцент
Ирина ШЕСТИТКО, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск,
Беларусь*

***Summary:** The article examines trends in the development of inclusive education in the Republic of Belarus, the data of the study of readiness of teachers of Minsk to work in the conditions of inclusion, described the system of training teachers to work with children with special educational needs.*

В настоящее время в Республике Беларусь законодательно закреплены возможности детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) получать образование в условиях учреждений образования общего типа. Фактически в условиях инклюзии обучается 62% учащихся с «легкими» нарушения в психофизическом развитии. Они обучаются по общеобразовательным программам совместно со всем классом, а коррекционно-педагогическую помощь получают на пунктах (ПКПП), открытых в учреждениях дошкольного и общего среднего образования. Специальное образование получают 38% детей: они обучаются во вспомогательных школах, специальных общеобразовательных школах, а также в классах интегрированного обучения и воспитания общеобразовательных школ.

В настоящее время в специальном образовании в Республике Беларусь отмечаются следующие тенденции:

- ежегодное увеличение количества детей с особенностями психофизического развития (2008 г. – 119 837, 2010 г. – 126 785, 2011 г. – 130 759, 2012 г. – 131 717, 2013 г. – 134 974). За 5 лет увеличилось количество детей с ОПФР примерно на 15 тысяч, на фоне уменьшения общей численности детей до 18 лет;
- сокращение специальных школ и школ-интернатов (2000 г – 95, 2013 г – 54);
- получение образования большинством детей с ОПФР в учреждениях основного образования (1996 г – 1%, 2012 г -73,4%). В 2014 г функционировало 208 специальных классов и 5 377 классов интегрированного обучения и воспитания в общеобразовательных школах.

Тогда почему при развитой системе интегрированного обучения и воспитания существует необходимость перехода к инклюзивному образованию и в чем принципиальные отличия. Если критически посмотреть на существующую систему интегрированного образования, то можно выделить следующие проблемные моменты: образовательная среда не всегда учитывает потребности каждого обучающегося; ребенок приспосабливается к условиям обучения (школе, классу, учителю); ребенок с особенностями часть учебных занятий проводит вне основного класса; учащийся с ОПФР обучается по отдельным учебным программам; педагоги не всегда профессионально подготовлены к работе с детьми с ОПФР; отношение: я терплю рядом с собой другого.

Опрос учителей работающих в классах интегрированного обучения и воспитания (особенно «не полной наполняемости») показал, что основная проблема интеграции заключается: 1) в невозможности качественно реализовать на одном уроке 2, а иногда и 3 образовательные программы (общеобразовательную для большинства учеников класса и специальные для детей с особенностями психофизического развития); 2) в невозможности организовать совместную учебную деятельность учеников (т.к. у них разные программы и соответственно разные темы и содержание обучения).

Понятно, что инклюзивное образование автоматически не решит все проблемы совместного обучения и воспитания для детей, родителей и учителей, однако снимет одну из важнейших трудностей – реализации нескольких программ на одном уроке. Инклюзия предполагает обучение всех детей класса по единой программе. Все ученики класса будут работать над одной темой на уроке с обязательной глубокой дифференциацией и индивидуализацией учебных заданий.

В мировой практике интегрированное обучение рассматривается как переходная ступень к инклюзии. Переход к инклюзивному образованию является приоритетным направлением в развитии специального образования в Республике Беларусь (Программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 г.г.).

Таким образом, инклюзивные тенденции, существующие на современном этапе развития образования в Беларуси, привели к противоречиям между:

- социальным заказом, направленным на включение детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательную среду, и недостаточной готовностью педагогов к осуществлению инклюзивного обучения;
- потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием подготовки по педагогическим специальностям.

Мы разделяем мнение Хуторского А.В., что сегодня инклюзия является «точкой сборки» инновационных процессов в образовании. В связи с этим, необходимо решать ряд проблем, связанных, прежде всего с неготовностью педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях.

Готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования, рассматривается нами, как совокупность знаний и представлений об особенностях психофизического развития детей, владение методами и приемами работы с ними в условиях совместного обучения, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Мы выделяем следующие компоненты готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования:

- мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особенностями психофизического развития;
- когнитивный – система знаний и представлений об особенностях психического и физического развития детей с особыми образовательными потребностями, и специфике построения педагогического процесса в условиях инклюзивного обучения;
- деятельностный – способность выполнения конкретных профессиональных задач (обучение, воспитание и развитие учащегося) в условиях совместного обучения, базируется на освоенных способах и приемах, а также опыте педагогической деятельности в инклюзивной школе.

Нами было проведено исследование готовности учителей 10 минских школ к тому, что в обычном классе будет обучаться ребенок с особыми образовательными потребностями.

Проанализировав итоги анкетного опроса, мы увидели, что 68% опрошенных учителей хотят оказать педагогическую поддержку ребенку с ОПФР. Каждый четвертый педагог испытывает к таким детям жалость. Почти 8% испытывают психологический дискомфорт при виде ребенка с ограничениями жизнедеятельности. Только 4% ответили, что не встречали детей с нарушениями в психофизическом развитии. Большинство (56%) считают, что ребенку с ОПФР лучше всего обучаться в общеобразовательной школе. Каждый третий педагог 36% придерживается мнения, что такому ребенку место в специальной школе или в специальном классе общеобразовательной школы. Почти 12% опрошенных учителей указывают на

эффективность надомного обучения, из них 42% отмечают дистанционную форму обучения как наиболее приемлемую для детей, имеющих ограничения жизнедеятельности.

Таким образом, педагоги школы в большинстве своем понимают необходимость включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс. Обучение в специальных школах, скорее всего, кажется некоторым преподавателям наиболее приемлемым и эффективным из-за страха, что те ученики, которые имеют специальные образовательные потребности и нуждаются в особой поддержке, не будут этого получать в должной мере в обычном общеобразовательном процессе.

Оценивая возможность обучения ребенка с ОПФР в школе, где работают респонденты, 72% указали, что такие дети уже обучаются. Интересен тот факт, что вопреки бытующему в обществе мнению по поводу негативного влияния присутствия детей с ОПФР на успеваемость других учащихся класса, 65% учителей говорят о том, что совместное обучение детей не снижает общую успеваемость класса в целом. В то же время 25% опрошенных отметили обратное: 10% из них считают, что при инклюзивном обучении нарушается общее внимание класса во время уроков, 10% опасаются появления конфликтов в классе, 5% отмечают непропорциональное отвлечение учителя к ребенку с ОПФР.

Около 82% респондентов отметили необходимость проведения обучающих семинаров, повышение квалификации, переподготовки для учителей, работающих в инклюзивных классах. На вопрос: «Какую именно информацию по вопросам инклюзивного образования Вы хотели бы получить в первую очередь?» наиболее часто встречались следующие ответы:

- как вести себя в случае агрессии ребенка с ОПФР;
- как сделать так, что бы с ребенком с ОПФР общались и играли одноклассники;
- почему увеличивается количество детей с нарушениями в развитии, какие чаще всего встречаются нарушения в развитии в Беларуси;
- какие наиболее эффективные методики и технологии работы в инклюзивных классах;
- как организовать образовательную среду инклюзивного класса;
- как оценивать детей с ОПФР, обучающихся в инклюзивных классах;
- как работать с детьми с аутичными нарушениями в условиях инклюзии;
- каким категориям детей необходим педагог-ассистент.

На основании этих ответов можно сделать следующий вывод: профессиональный опыт педагогов школы дает им определенные знания и навыки работы с детьми с ОПФР. Но они сами чувствуют потребность в повышении квалификации и уровня своей просвещенности по вопросам методики преподавания предметов в условиях инклюзии, организации образовательной среды для детей с ОПФР, формирования детского коллектива инклюзивного класса.

На вопрос о дополнительной оплате труда в связи с обучением ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательном классе 44 % ответили, что она должна быть в любом случае. Другие 56 % указали на то, что она

должна быть только при условии дополнительных занятий с ребенком с ОПФР, сверх учебной нагрузки.

Отвечая на вопрос о том, что препятствует сегодня образовательной инклюзии, педагоги были солидарны по целому ряду позиций. На первое место все респонденты поставили несовершенство окружающей среды, включая особенности архитектуры и дизайна, транспорта и других элементов физического пространства, на второе – отсутствие образовательных программ с соответствующим учебно-методическим сопровождением, на третье место – не достаточный уровень собственной квалификации (инклюзивной компетентности), и, конечно же, финансирование и не разработанность соответствующего нормативного обеспечения.

Подводя итоги проведенного исследования, следует отметить, около половины преподавателей имеют высокий уровень мотивационной готовности к работе в инклюзивном классе, подавляющее большинство учителей (82%) отмечают дефицит знаний по вопросам организации инклюзивного обучения, методов и приемов работы с разными нозологическими категориями детей в условиях совместного обучения, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности когнитивной и деятельностной готовности.

С целью улучшения готовности учителей к работе в инклюзивных классах на всех педагогических специальностях в государственный компонент образовательных стандартов нового поколения включена дисциплина «Теория и практика специального образования». В учебной программе главный акцент делается на психолого-педагогическую характеристику детей разных нозологических категорий, формирование положительной установки в отношении ребенка с ОПФР, основных методах и приемах работы в инклюзивном классе.

Открыты образовательные программы переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование: «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании».

Реализуются образовательные программы повышения квалификации «Теория и практика инклюзивного образования», «Педагогические инновации в инклюзивном образовании», «Управление изменениями в образовании» для учителей и руководителей, работающих в условиях инклюзии.

Формирование инклюзивной готовности в рамках выше указанных программ предполагает использование следующих методических стратегий:

- разноуровневое обучение, предполагающее возможность овладение содержанием учебных дисциплин и образовательных программ на разных уровнях: репродуктивном, конструктивном (функциональном), профессиональном (уровне системного видения);

- широкое использование метода решения обобщенных профессиональных задач, имеющих межпредметный характер и предусматривающих включение студентов и слушателей в созданные в учебном процессе практические ситуации, имитирующие профессиональные проблемы;

- метод кейсов, включающий рассмотрение большого количества ситуаций или задач и способствующий развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление;

- групповые формы работы, позволяющие приобрести навыки социокультурного взаимодействия (уважение точки зрения другого, аргументация избранной позиции и др.);

- участие в проектах, предполагающее самостоятельное решение определенной проблемы, начиная с ее формулировки, выстраивания стратегии ее решения, проверки адекватности цели, выбора методов и средств, анализа полученных результатов;

- организация самостоятельной работы студентов и слушателей в логике профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, инклюзивная компетентность, на современном этапе развития образования, является необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога. Выпускники педагогических специальностей должны осознавать, что с высокой степенью вероятности, они будут работать в условиях инклюзии и быть мотивационно готовыми к этому. Углубление знаний по конкретной нозологической категории детей, совершенствование методики работы с ними должно происходить через систему повышения квалификации и переподготовки.

SECȚIUNEA I
PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU
INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

ANALIZA NEVOII DE FORMARE CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN
ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

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

Summary: The article sets the goal to identify the most relevant training needs for continuous training and professional development of teachers working with children with disabilities, aged from 3 to 11 years. It analyzes the perceptions and attitudes of teachers in preschool and primary grades towards the issue of inclusive education; there has been identified the level of knowledge regarding the specifics of inclusive education, the specific methods and techniques as well as the proposed content of a training program to provide training skills for educating children with special educational needs.

Una dintre cele mai mari provocări ale sistemului educațional actual este reprezentată de educația incluzivă, paradigmă ce presupune nu numai integrarea copiilor cu dificultăți de învățare, ci și adaptarea procesului instructiv-educativ la nevoile și cerințele tuturor copiilor, indiferent de nivelul de dezvoltare fizică sau psihologică pe care îl au sau de mediul social din care provin. Însă, această nouă provocare presupune schimbări la nivel organizațional și metodologic, exprimate atât la nivel de macrosistem educațional (nivelul general al sistemului de învățământ) cât și la nivel de microsistem (nivelul unei unități de învățământ).

Educația incluzivă „pleacă de la premisa că diferențele dintre oameni sunt normale, că învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele, mai degrabă decât să obligăm copilul să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului” [3, p. 15-16].

Un alt argument în favoarea temei acestui studiu îl constituie pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice, insuficientă în domeniul educației incluzive, precar realizată și care nu acoperă în întregime nevoile cadrelor didactice din învățământul de masă privitoare la acest domeniu.

Cercetarea își propune să demonstreze că domeniul educației incluzive este unul cu care cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar nu sunt suficient familiarizate, astfel încât dezideratul unei educații incluzive de calitate nu poate fi atins. Cunoștințele de specialitate din domeniul incluziunii educaționale nu sunt abordate suficient în cadrul programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, prin urmare formarea competențelor necesare abordării educației prin această paradigmă este extrem de dificilă.

Provocările actuale pentru educație sunt rezultatul expectanțelor stabilite prin strategiile și politicile educaționale în Europa care pun accent pe necesitatea ca elevii să

devină autonomi și responsabili de propria învățare. Pentru cadrele didactice, cărora formarea inițială nu le oferă competențe suficiente pentru activitate în instituția de învățământ, singura soluție la această problemă este formarea continuă.

Identificarea celor mai relevante nevoi de formare continuă și dezvoltare profesională are la bază analiza eficienței procesului instructiv-educativ. Dintre abilitățile necesare pentru formarea continuă a cadrelor didactice menționăm: crearea și menținerea unor medii de învățare favorabile; integrarea TIC în predare și învățare ; învățarea din propria experiență; inovarea și apelul la dovezi pentru a informa cu privire la munca depusă; sprijinirea învățării autonome etc.

Nevoia de formare a cadrelor didactice și a managerilor din învățământ trebuie armonizată cu dezideratele politicilor educaționale la nivel european și național în strânsă legătură cu politicile de reformă a învățământului moldovenesc. Conform noilor prevederi legislative, sunt incluse în sistemul de evaluare a formării profesionale a cadrelor didactice și competențele dobândite în contexte non-formale și informale.

În învățământul incluziv, având în vedere particularitățile psihoindividuale ale copiilor cu CES, se impune formarea continuă a persoanelor care lucrează în mod direct cu aceștia, deoarece meseria pe care o practică zi de zi reprezintă o provocare. Participarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar la programele de formare continuă actualizează, dezvoltă, dar și completează profilul de competențe stabilit prin formarea inițială. În acest mod, formarea continuă contribuie la un spor de profesionalizare pentru cariera didactică, în vederea definitivării profilului profesional al profesiei didactice.

Nevoile de formare sunt de fapt nevoi de învățare ale membrilor unei organizații care pot fi satisfăcute prin activități de formare și de dezvoltare profesională. Toți profesorii trebuie să posede competențe în educarea copiilor cu cerințe speciale, iar cei care lucrează direct cu această categorie trebuie să posede competențe specifice cu privire la particularitățile fiecărui tip de cerință în parte [1].

În scopul identificării nevoilor de formare profesională a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu dizabilități, cu vârste cuprinse între 3 și 11 ani a fost aplicat un chestionar conținutul căruia îl propunem mai jos. În baza analizei rezultatelor obținute vom argumenta direcțiile de acțiune în vederea realizării unor programe de formare continuă care va determina îmbunătățirea calității educației copiilor cu CES.

Obiectivele analizei competențelor cadrelor didactice pentru educația incluzivă:

1. studierea percepțiilor și atitudinilor cadrelor didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare față de problematica educației incluzive;
2. identificarea gradului de cunoștințe cu privire la specificul educației incluzive și la metodele și tehnicile specifice acesteia;
3. identificarea nevoilor și a obstacolelor percepute/existente în calea implementării educației incluzive.

Chestionarul s-a aplicat pe un eșantion de 64 de cadre didactice din învățământul preșcolar și primar din municipiul Bălți și zona de nord a țării. Vârsta participanților este cuprinsă între 22 și 63 de ani, toți participanții fiind de sex feminin (învățătoare și educatoare). Din punctul de vedere al mediului în care își desfășoară activitatea

profesională, participanții sunt distribuiți în mod relativ egal, astfel încât 34 dintre aceștia lucrează în unități de învățământ din mediul rural și un număr de 30 în mediul urban. Vechimea în învățământ a participanților variază de la 1 la 40 de ani, media fiind de 20,69 ani.

Chestionarul propus respondenților este prezentat mai jos:

1. Care este numărul de copii în grupele/clasele DVS. Și numărul de copii cu CES?
2. Dotarea grupei/clasei corespunde necesităților copiilor cu CES?
3. În ce măsură credeți că cunoașteți conceptele legate cu incluziunea educațională?
4. Cu ce dificultăți vă confrunțați în aplicarea principiilor educației incluzive și ce soluții ați putea propune?
5. Care categorii de copii credeți că pot fi integrați în învățământul de masă?

1. Referitor la existența numărului de copii cu dizabilități, mai mult de jumătate din cadrele didactice investigate (51,56%) apreciază numărul de copii la grupă/clasă ca fiind necorespunzător (grupele de grădiniță sunt completate cu pînă la 28-32 copii, iar cele de clasele primare 25-30 elevi, printre care sunt de la 4 pînă la 8-9 copii cu dizabilități), număr considerat ca fiind mult prea mare pentru realizarea unui act educațional de bună calitate.

2. În ceea ce privește dotarea corespunzătoare a grupei/clasei/școlii pentru a oferi servicii educaționale de calitate, mai mult de jumătate din cadrele didactice respondente (57,95%) consideră că dotarea grupei/clasei/școlii cu echipamente și instrumente necesare pentru a oferi servicii educaționale de calitate este necorespunzătoare sau parțial corespunzătoare, ceea ce relevă existența unor probleme serioase în această direcție.

3. În ceea ce privește măsura în care cadrele didactice consideră că sunt familiarizate cu anumite concepte legate de incluziunea educațională, rezultatele au relevat faptul că unii termeni sunt cunoscuți, însă nu întotdeauna îi pot defini. Analiza comparativă a procentajelor celor care consideră că sunt familiarizați cu anumite concepte, care sunt înrudite cu cel de educație incluzivă, și măsura în care participanții pot defini acești termeni, a relevat faptul că procentajul participanților care cunosc efectiv conceptele și le pot defini corect este mult mai mic decât cel al

participanților care consideră într-o mare măsură că le cunosc. Din tabel se vede că respondenții mai slab pot defini noțiunile de: Educație integrată, Dizabilitate, Handicap, Învățământ special, Învățământ de masă.

Tabelul nr. 1 comparativ privind gradul în care cadrele didactice consideră că sunt familiarizate cu conceptele respective și gradul în care le cunosc efectiv

Nr. crt.	Conceptul	Percepția asupra gradului de cunoaștere a conceptelor	Gradul de cunoaștere efectivă a conceptelor
1.	Educație integrată	12-18,75%	7-10,93 %
2.	Educație incluzivă	10-15,62%	11-17,18%
3.	Cerințe educative speciale	8-12,50%	21-32,81%
4.	Dizabilitate	13-20,31%	2-3,12%
5.	Handicap	16-25%	5-7,81%

6.	Învățământ special	13-20,31%	3-4,68%
7.	Învățământ de masă	17-26,56%	4-6,25%
8.	Plan educațional individualizat	9-14,06%	14-21,87% ,

Diferențele se pot datora, fie faptului că majoritatea cadrelor didactice participante au luat contact cu aceste concepte, însă nu le pot defini datorită insuficienței familiarizării cu acestea sau lipsei limbajului de specialitate, fie intervenției fenomenului de dezirabilitate socială (cadrele didactice doresc să își păstreze statutul de specialiști în educație).

4. În ceea ce privește identificarea dificultăților pe care le întâmpină cadrele didactice în aplicarea principiilor educației incluzive, rezultatele au evidențiat dificultăți care țin de organizarea sistemului de învățământ (metodologii, resurse materiale și financiare), de insuficiențele cunoștințe referitoare la anumite dificultăți fizice, intelectuale sau comportamentale ale copiilor, de colaborarea cu instituțiile publice locale, de politica educațională abordată în această perioadă la nivel național (legislația defectuoasă în acest domeniu și lipsa personalului specializat – logopezi, psihologi, kinetoterapeuți etc.). Soluțiile identificate de cadrele didactice fac referire la planificarea și organizarea mai eficientă a activității din grădiniță și clasele primare, consolidarea colaborării cu personal calificat și competent în domeniul psihopedagogiei speciale, creșterea resurselor financiare și materiale, o mai bună comunicare cu părinții și cu comunitatea locală, reformă eficientă la nivelul documentelor de politică educațională și formarea cadrelor didactice în spiritul educației incluzive, iar responsabilii pentru aplicarea acestor soluții se regăsesc, în opinia cadrelor didactice participante, la toate nivelurile de decizie din sistemul educațional, începând cu Ministerul Educației și terminând cu educatoarele care lucrează în fiecare grupă de copii și învățătorii de la clasele primare.

Rezultatele obținute în cadrul interviurilor de grup constituie argumente valide pentru proiectarea și derularea unui program de formare a cadrelor didactice în spiritul educației incluzive, însă nu sunt argumente suficiente. O analiză de nevoi validă ar trebui completată cu rezultate privind percepția cadrelor didactice cu privire la propriile competențe pe care le au în domeniul educației incluzive.

5. În aceeași ordine de idei, participanților li s-a solicitat să precizeze categoriile de copii care ar intra, în opinia lor, sub incidența educației incluzive. Rezultatele au scos în evidență faptul că un mare procentaj de cadre didactice sunt de acord într-o mare măsură cu integrarea copiilor cu deficiențe fizice, cu tulburări emoționale sau de comportament, cu dificultăți de învățare, nefiind de acord cu integrarea copiilor cu sindrom Down sau autism. Rezultatele se pot datora faptului că participanții la cercetare au intrat în contact mai des cu acele categorii de copii despre care consideră că ar intra sub incidența educației incluzive sau la faptul că activitatea educațională cu copii care au sindrom Down sau autism este mult mai dificilă și, atunci, cadrele didactice preferă să lucreze cu copii care nu ridică probleme majore la grupă/clasă.

Tabelul nr. 2. Identificarea prejudecăților cadrelor didactice cu privire la integrarea anumitor categorii de copii

Tipul dizabilității	În foarte mare măsură	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc
1. copii cu deficiențe fizice	28,13%	37,5%	21,87%	9,38%	3,12%
2. copii cu dizabilități mentale	6,25%	18,75%	32,82%	21,87%	20,31%
3. copii cu tulburări emoționale sau de comportament	17,18%	31,25%	32,82%	12,50%	6,25%
4. copii cu dificultăți de învățare	18,75%	44,88%	23,44%	9,38%	1,56%
5. copii cu sindromul Down	12,50%	17,18%	31,25%	18,75%	20,31%
6. copii cu autism	9,37%	17,18%	20,31%	31,25%	21,87%

Astfel vedem că sugestiile celor care au fost investigați se referă la conceperea unor planuri de pregătire/instruire pe termen lung, implementarea de acțiuni de formare, să se aibă în vedere corelația între teorie și practică, seminariile și atelierile să cuprindă secvențe de lucru în grup, să se promoveze autodezvoltarea, să se asigure materialele necesare de sprijin. Propunerea de program de formare a fost elaborată în conformitate cu Proiectul insituțional de cercetare 15.817.06.25A „Optimizarea procesului educației incluzive prin formarea continuă a cadrelor didactice din ciclul preșcolar și primar”.

Astfel conținutul programelor de formare continuă ar fi:

- Informare asupra specificului educației incluzive.
- Dezvoltarea atitudinilor de acceptare a diversității.
- Metode de promovare ale incluziunii copiilor cu dizabilități.
- Metode și tehnici de predare/învățare în funcție de tipul de deficiențe.
- Dezvoltarea competențelor de lucru la grupă/ clasă în condițiile educației incluzive.
- Adaptarea curriculumului în condițiile educației incluzive și planul Educațional individualizat.
- Metode de evaluare în condițiile educației incluzive etc.

Participarea cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar la un astfel de program ar trebui să conducă spre organizarea și administrarea unor grădinițe și clase primare incluzive, bazate pe libertate și flexibilitate, pe o viziune unitară și coerentă asupra procesului educațional și a managementului grupei/clasei de copii. Mai mult decât atât, așa cum afirmă și D. Ungureanu, „ceea ce contează enorm este, în primul rând, atmosfera unei școli/clase inclusive, o atmosferă la rândul ei ... incluzivă, ce nu poate fi suplinită de oricât de sofisticate dotări, competențe, strategii, resurse” [2, p. 273]. De aceea, este absolut necesară formarea și dezvoltarea unei atitudini pozitive a cadrelor didactice din învățământul preșcolar și primar față de incluziunea educațională.

Ca urmare a transpunerii acestor obiective în practică, se va elabora un program practic de formare a competențelor în educația incluzivă și în lucrul eficient în echipă pentru trainingul formativ. Astfel, în urma traininguri-lor persoanele incluse vor achiziționa o serie de :

- competențe metodologice (însușirea și aplicarea teoriilor și conceptelor moderne privind formarea capacităților de cunoaștere; cunoașterea premiselor conceptualizării, adică toți copiii pot învăța, dar nu în același fel și ritm; realizarea unui curriculum în funcție de nevoile copiilor; utilizarea unor metode moderne de lucru cu copii; adoptarea de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice; utilizarea optimă a factorilor spațio – temporali, 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 cu privire la rezolvarea de conflicte; competențe de comunicare adaptate dizabilității, competențe de relaționare cu cadrele didactice de specialitate - logopezi, cadrul didactic de sprijin, psihologi, cu părinții, cu alte persoane care au legătură cu instituția școlară- reprezentanții autorităților locale);
- competențe psiho-sociale: capacitatea de a înțelege mecanismele de formare a trăsăturilor psiho-morale, 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 mai 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. GHERGUȚ, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași, 2001, 200 p. ISBN: 973-683-819-6
2. UNGUREANU, D., Educația integrată și școala incluzivă, Editura de Vest, Timișoara, 2000, p. 273. ISBN: 978-606-532-012-3
3. VRĂSMAȘ, T. (coord.), Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități, București, Editura Vanemonde, 2010. ISBN: 978-973-1733-18-0

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

*Татьяна ЗЕЛЕНОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Филиал ОАНОВО «Московский психолого-социальный университет»,
Ярославль, Россия*

Summary: In the Russian Federation, and developing inclusive education is a component of general education, providing access to education for children with special needs. Philosophy and principles of inclusive education should be the property of each specialist social services.

Международный опыт реализации инклюзивного образования показывает, что развитие данной системы является долгосрочной стратегией. В Российской Федерации инклюзивное образование развивается и представляет собой компонент общего образования, предусматривая доступность образования для детей с особыми потребностями[5]. Для ее реализации необходимо опираться на принципы толерантности, последовательности, непрерывности и поэтапности. Российская Федерация ратифицировала такие основополагающие документы как Конвенция ООН о правах детей, Конвенция о правах инвалидов, которые предопределяют развитие инклюзии в образовании. Однако, нужны не только правовые акты, но и благоприятное общественное мнение, необходимые социальные условия и подготовка кадров для инклюзивной школы.

Актуальность подготовки специалистов социальной сферы к деятельности в инклюзивном образовательном сообществе обусловлена основными направлениями развития российской системы образования, изложенными в стратегических документах. В них одно из центральных мест занимают профессионально-педагогические компетенции, формирование которых ставит перед образовательными учреждениями всех типов и видов следующие задачи[2]:

- ✓ создание условий для развития инклюзивного образования, которое способствует эффективному решению проблем социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, детей сирот, социальных сирот, мигрантов и других категорий детей в общество, независимо от пола, имущественного положения, этничности, расы, возраста, конфессиональной принадлежности, ограничений физического характера;
- ✓ обеспечение реализации государственных гарантий в получении качественной социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, с целью формирования уверенности в своих силах учащихся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым, мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми, друзьями и соседями;
- ✓ своевременное оказание необходимой психолого-медико-педагогической помощи в дошкольном возрасте для обеспечения коррекции основных недостатков в

развитии ребенка к моменту начала обучения и на следующих ступенях общего образования.

Вместе с тем, реальная практика работы дошкольных, общеобразовательных и дополнительного образования учреждений показывает, что в них созданы только отдельные условия для адаптации детей с различными проблемами. Сотрудники данных учреждений - педагоги, психологи, логопеды, врачи, коррекционные и социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, социальные работники - на интуитивном уровне используют способы поддержки таких детей в образовательном процессе. Анализ эмпирических данных показывает, что сотрудники данных учреждений проявляют достаточно большой интерес к проблеме, демонстрируют невысокие показатели знаний и умений по инклюзивному воспитанию и обучению детей, что позволяет задуматься о целесообразности обучения их по данному направлению.

В широком смысле инклюзивное образование подразумевает обучение детей с ровесниками, которые чем-то отличаются от них: это могут быть дети с особыми возможностями здоровья, другой национальности, верующие, мигранты, социальные сироты и т.д. Автор убеждена, что философия и принципы инклюзивного образования должны стать достоянием каждого специалиста социальной сферы, готового к созданию в образовательном и социальном учреждении атмосферы, в которой ценится достоинство человека независимо от его способностей и достижений, в которой удовлетворяется право каждого ребенка быть услышанным, понятым, принятым.

Ряд учёных исследовали процесс формирования готовности педагога к инклюзивному образованию. Так, Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А., Бырдина О.Г. исследовали процесс формирования готовности педагога к инклюзивному образованию, при созревании ценностных установок в трех сферах: познания, действия, переживания[3]. В сфере познания предметом готовности к инклюзивному образованию педагога становятся его профессиональные знания, т.е. его информационная готовность, знание основ психологии и коррекционной педагогики, владение педагогическими технологиями, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии. В.А. Слостенин выделяет научно-теоретическую готовность педагога как особенность готовности в профессиональной педагогической деятельности, т.е. наличие у него научно-теоретических, психолого-педагогических, специальных знаний, необходимых для осуществления, в нашем случае – инклюзивной педагогической деятельности

В сфере действия в фокусе готовности педагога к инклюзивной деятельности находятся его собственные действия, направленные на реализацию задач инклюзивного педагогического процесса. Для развития инклюзивного подхода необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в

педагогический процесс. Включение ребенка с особенностями в развитии в массовый класс определяет способности учителя индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под особенности и возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Поэтому ценностной установкой, относящейся к сфере действия, выступает установка на диалогическое общение.

С психологической точки зрения важна толерантность, которая требует от педагога готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия. А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин и др. связывают толерантность с принятием Другого; с проявлением сочувствия и сострадания к Другому; а также с признанием ценности многообразия человеческой культуры. Для педагога толерантность проявляется в принятии инакомыслия и инакодействия ребенка, в сопереживании его чувствам и т.д.

Для раскрытия человека благоприятные условия создает эмпатия, делает его открытым к изменению, что весьма значительно в педагогическом труде. Эмпатия позволяет педагогу принимать учеников с особыми возможностями здоровья «как любых других ребят в классе», оказывает мощное терапевтическое влияние на ребенка, которого поддерживают, что выступает формой проявления уважения и признания. Таким образом, ценностная установка на толерантность требует от специалиста социальной сферы готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

Рефлексия сферы переживания, как процесс осознания самого себя, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. Через профессиональную рефлексию у педагога изменяется его профессиональное самосознание. Е.А. Климов выделил компоненты профессионального самосознания педагога, выражающиеся [4]:

- ✓ в осознании своей принадлежности к профессиональной педагогической общности;
- ✓ в знании своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка», стиля в работе;
- ✓ в представлениях о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей».

Формирование готовности логопедов, педагогов, социальных и коррекционных педагогов, психологов, социальных работников к инклюзивному образованию в филиале ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» в г. Ярославле обусловлено основными ориентирами региональной образовательной политики в области совершенствования психолого-педагогической компетентности. Так, в рамках социального партнерства филиала ОАНО ВО «МПСУ» в г. Ярославле с дошкольными, общеобразовательными и дополнительного образования учреждениями проводились методологические и методические семинары, круглые столы и мастер-классы, направленные на формирование системы знаний из различных областей психологии

и педагогики, позволяющих понимать механизмы инклюзивного образования, психологические особенности, переживания детей из различных социальных групп, находящихся в сложных жизненных ситуациях, особенности групповых процессов. Особое внимание мы уделяем развитию таких способностей педагога, как:

- ✓ понимать чувства разных детей, устанавливать контакт с ними, оказывать психологическую поддержку;
- ✓ формированию у них компетенций по созданию позитивных межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений в детских коллективах, основанных на общечеловеческих нравственных принципах сотрудничества, поддержки, равенства позиций;
- ✓ формированию умения работать с детьми, родителями, педагогами в контексте идей инклюзивного сообщества, в области понимания и принятия ими различий между людьми вообще и членами своей группы в частности;
- ✓ «построения» позитивных поддерживающих отношений;
- ✓ понимание педагогом условий формирования образовательного пространства, необходимого для самореализации, самоутверждения каждого ребенка, профилактики и коррекции нарушений детского развития.

Большое внимание уделяется практическим аспектам формирования у педагога компетенций, навыков работы с детьми по разному кругу проблем. С этой целью проводились серия тренингов направленных на управление агрессией, решения проблем, разрешения конфликтов, позитивное восприятие себя, саморазвитие; межкультурного взаимопонимания и коммуникации; тренинг профилактики правонарушений с основами правовых знаний.

В процессе реализации образовательных программ «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья» и «Социально-педагогическая деятельность в ДОО» специалисты социальной сферы получают теоретическую и практическую профессиональную подготовку к работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми с особыми возможностями здоровья. При этом принципы инклюзии включены во все изучаемые курсы, например, «Теория и практика реабилитационной работы», «Защита прав ребенка в школе», «Управление системой реабилитационной работой» и др. Кроме того, большая часть практических занятий проходила на базе ГКУ СО ЯО «Центр социальной помощи семье и детям» и МОУ «Городской центр психолого-медико-социального сопровождения». Мы широко используем стажировки наших студентов в образовательных и социальных учреждениях для создания условий обучения «внутри» образовательного процесса, где можно наблюдать технологии решения педагогических задач, а также самостоятельно проектировать собственные вариативные модели профессиональной деятельности. В процессе стажировки деятельность преподавателей, студентов и педагогов проходит в различных формах: консультативная работа, педагогические мастерские, обучающие семинары, наставничество, защита образовательных проектов, курсы повышения квалификации и т.д.

Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни дошкольных, общеобразовательных и дополнительного образования учреждений: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду можно создать только при условии изменения установок педагогов к инклюзивной практике образования. В связи с этим, важнейшей задачей профессионального образования является подготовка современного компетентного педагога к работе в условиях инклюзивного образовательного учреждения [1].

Литература:

1. Зеленова, Т.Г. Социальная сплоченность граждан и забота в интересах детей с особыми нуждами: от теории к практике//Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы развития: сб. науч.тр. – М.:НОЧУ ВПО МСГИ, 2013. - 250с.
2. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. - М.: МГППУ, 2013.
3. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект» (Великий Новгород,19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород,2014. – 448 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения – М.: Академия, 2004. 304с.
5. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. USAID, 2007.

**FORMAREA ÎNȚĂLĂ ȘI CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN SPIRITUL
EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA NIVEL INTERNAȚIONAL ȘI NAȚIONAL**

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

Summary: *In this article we set the goal to analyze the positive experience in initial and continuing training of teachers in such countries as Italy, Spain, England, Denmark, Germany, USA etc. for the perspective of achieving inclusive education. The article also tackles the issue of teacher training at national level and namely at the State University "A. Russo ". It highlights specific principles of inclusive education for most countries, including Moldova.*

Ca în orice sistem de activitate și în sistemul educațional resursa umană constituie un factor cheie în dezvoltarea și transformarea acestuia în unul competitiv. În învățământul incluziv, având în vedere particularitățile psihoindividuale ale copiilor cu CES, se impune

formarea continuă a persoanelor care lucrează în mod direct cu aceștia, deoarece meseria pe care o practică zi de zi reprezintă o provocare.

Pregătirea tuturor cadrelor didactice include o inițiere în educarea copiilor cu CES, o pregătire specifică activității cu copii care au dificultăți de învățare. Toate cadrele didactice trebuie să posede competențe în educarea copiilor cu cerințe speciale, iar cei care lucrează direct cu această categorie trebuie să posede competențe specifice cu privire la particularitățile fiecărui tip de cerință în parte [3].

Formarea continuă este o necesitate cu caracter de permanență pentru toate cadrele didactice, indiferent de domeniul profesional în care lucrează și de nivelul pregătirii lor profesionale.

Perfecționarea pregătirii personalului didactic se realizează prin forme și programe, în raport cu exigențele învățământului, cu evoluția diferitelor discipline de studiu, cicluri de învățământ și profiluri, precum și în funcție de necesitățile și de interesele de perfecționare ale diferitelor categorii de cadre didactice.

Formarea continuă ar putea fi definită drept „*ansamblu de activități și de practici care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale*” [2].

Evoluția activității de perfecționare a cadrelor didactice are loc pe circuitul metodologic: *formare inițială – formare continuă – autoformare*.

Sistemele (post)moderne de învățământ accentuează continuitatea celor trei secvențe de instruire permanentă.

Astfel, ca secvență de instruire în acest circuit, formarea continuă este o necesitate cu caracter de permanență pentru toate cadrele didactice, indiferent de ciclul de învățământ la care lucrează (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, profesional) sau vechimea în sistem, urmărind:

- să anticipeze schimbările;
- să dezvolte competențele profesionale ale personalului didactic, competențe de ordin declarativ, practic-aplicativ și contextual.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru a sprijini un sistem de educație incluzivă cuprinde atât o formare inițială cât și o perfecționare continuă pe tot parcursul carierei didactice. Acestea se realizează prin:

- modalități formale – ceea ce conduce la obținerea de diplome și/ sau alte certificări eliberate de universități sau institutele pedagogice;
- modalități mai puțin formale – care se desfășoară ocazional.

În structurarea dezvoltării profesionale trebuie avute în vedere:

- nivelul de bază: toate cadrele didactice trebuie să aibă o înțelegere minimă a practicilor incluzive în clase și școli;
- acest nivel poate fi creat atât prin formarea inițială cât și prin cea continuă;
- nivelul specializării minime în școală: profesorii trebuie să beneficieze de formare suplimentară pentru a putea aborda dificultățile de învățare precum și cerințele educaționale speciale;

- nivelul specializării înalte: cadrele didactice au nevoie de o specializare înaltă privind diferitele tipuri de dizabilități sau dificultăți de învățare [6].

Țările care au deja experiența în ceea ce privește atât formarea inițială cât și cea continuă și care au demarat programe specifice de pregătire psihopedagogică adecvată în domeniul educației copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt: Italia, Spania, Anglia, Danemarca, Germania, SUA etc.

Educația copiilor cu cerințe educative speciale din *Italia* prezintă următoarele caracteristici fundamentale:

- majoritatea copiilor cu deficiențe mintale sunt integrați în clase obișnuite;
- nu se face o distincție clară între educația copiilor cu deficiențe severe și cei cu tulburări de învățare ușoare;
- există un număr mare de profesori de sprijin, iar ceilalți profesori sunt cu toții implicați în educația incluzivă.

Pregătirea inițială a cadrelor didactice din *Italia* se prezintă astfel:

- cadrele didactice din grădinițe și din ciclul primar sunt absolvenți ai unei școli normale (licee pedagogice), iar timpul alocat pregătirii psihopedagogice este considerat insuficient;
- începând cu ciclul secundar, profesorii primesc o diplomă universitară, dar programele de studiu universitar nu oferă o pregătire psihopedagogică adecvată în domeniul educației copiilor cu cerințe speciale. Pentru completarea cunoștințelor de specialitate profesorii participă la cursuri de perfecționare (pregătire continuă).

În aceste condiții, legislația italiană în materie de educație propune schimbări importante legate de pregătirea profesorilor. Astfel, se prevede obligativitatea obținerii unei diplome universitare pentru toți profesorii, indiferent de nivelul instituției școlare în care își vor desfășura activitatea, iar curriculumul universităților va cuprinde obligatoriu cursuri de pedagogie, psihologie și didactică aplicată în educația specială. O atenție deosebită este acordată pregătirii profesorilor de sprijin, care urmează cursuri de specializare în domeniul psihopedagogiei speciale pe durata a doi ani, timp în care parcurg o serie de discipline cu caracter aplicativ.

Pregătirea continuă se desfășoară în trei etape distincte :

- prima etapă cuprinde cel puțin șase sesiuni compacte de pregătire, trei sesiuni având un caracter teoretic introductiv, iar următoarele constând în formarea pe ateliere de lucru, în cadrul cărora fiecare participant desfășoară activități de proiectare a activității didactice în condițiile unei clase unde sunt integrați elevi cu cerințe speciale;
- în etapa a doua fiecare profesor aplică în activitatea sa practică, la clasă, cunoștințele dobândite pe parcursul primei etape;
- etapa a treia este rezervată evaluării, în care profesorii compară rezultatele obținute pe parcursul programului de pregătire.

Pregătirea profesorilor din Spania se află într-un continuu proces de dezvoltare datorită amplelor măsuri reformiste care au loc în această țară. Astfel, pot fi făcute o serie de observații;

- educația copiilor cu cerințe speciale este parte componentă a sistemului educațional general și nu o structură separată de aceasta;
- diversitatea culturală înseamnă recunoașterea și acceptarea necesității ca educația să răspundă nevoilor elevilor și nu să le impună aceleași exigențe/cerințe;
- accesibilitatea implică renunțarea la curriculumul comun, obligatoriu pentru toți elevii; desigur, există un curriculum nucleu, comun pentru învățământul obligatoriu, dar acesta este dezvoltat și adaptat în funcție de capacitățile de învățare ale elevilor, prioritățile educaționale zonale și locale etc.

Pregătirea inițială pentru toate categoriile de profesori are loc în universități, iar această pregătire se desfășoară pe trei niveluri:

- nivelul 1 - diploma de profesor corespunde primului nivel de pregătire universitară, prin care se obține calificare pentru învățământul preșcolar și primar, precum și în domeniul pedagogiei sociale. Formarea la acest nivel urmează de regulă dubla specializare: pregătirea pentru învățământul general și pregătirea pentru educarea copiilor cu cerințe speciale;
- nivelul 2 - de pregătire în domeniul educației speciale (studii universitare de 5 ani, respectiv primul ciclu de 3 ani și al doilea ciclu de 2 ani) asigură obținerea licenței în psihopedagogie specială;
- nivelul 3 - de pregătire prin programe de masterat sau studii aprofundate asigură o specializare pe un anumit domeniu sau în activități cu o anumită categorie de elevi cu cerințe speciale.

Pregătirea continuă a profesorilor din școlile incluzive are la bază următoarele principii:

- articularea pregătirii teoretice cu activitatea practică;
- formarea continuă în școală prin alcătuirea unor echipe de profesori care învață continuu și prin elaborarea și aplicarea unor programe, pornind de la specificul școlii și particularitățile elevilor din acea școală/clasă;
- programele de pregătire continuă sunt flexibile și bogate în conținut și strategii;
- plasarea formării în școli reprezintă o expresie a descentralizării în educație.

Programele de formare continuă a profesorilor pentru educația integrată sunt orientate pe trei direcții principale:

- specializarea profesorilor calificați pentru învățământul general obligatoriu prin cursuri postuniversitare cu durata de 1-2 ani;
- optimizarea resurselor și perfecționarea pregătirii profesionale în domeniul cerințelor educative speciale, proiectării curriculare și a altor servicii de sprijin în procesul de integrare;
- dezvoltarea profesională și instituțională, programe care sunt focalizate pe asigurarea competențelor și promovarea (acordarea gradelor didactice) profesorilor și specialiștilor din rețeaua educației incluzive etc.

În **Marea Britanie**, conceptul de copil cu cerințe speciale se referă la o categorie mai largă de elevi (aproximativ 20% din populația școlară) care se confruntă cu dificultăți de

învățare pe perioade mai lungi sau mai scurte de timp. Mai mult de jumătate din numărul copiilor cu dificultăți în învățare sunt declarați ca având cerințe educative speciale în acord cu Legea educației din 1988 și, respectiv, cea din 1994. Fiecare profesor este pregătit să lucreze cu elevii cu cerințe speciale, deci formarea profesorilor pentru învățământul special nu este o activitate separată de formarea profesorilor în general. Prin urmare, pregătirea tuturor profesorilor include o inițiere în educarea copiilor cu cerințe speciale, o pregătire specifică activității cu copii care au dificultăți de învățare. Noul Cod al practicii cu privire la identificarea și evaluarea cerințelor educative speciale, introdus în anul 1993, stabilește modalitățile prin care școlile obișnuite evaluează și oferă asistența necesară copiilor cu dificultăți de învățare sau cu tulburări de comportament. În plus, prin lege, fiecare școală este obligată să dezvolte o politică clară în domeniul educației integrate și să încadreze un profesor coordonator pentru educarea copiilor cu cerințe educative speciale. Implicația majoră a aplicării acestui cod constă în faptul că toți profesorii trebuie să posede competențe în educarea copiilor cu cerințe speciale, iar cei care lucrează direct cu această categorie de elevi trebuie să posede competențe specifice cu privire la particularitățile fiecărui tip de cerință specială în parte. În categoria profesorilor angajați direct în activitatea de educație specială intră:

- coordonatorul pentru activitățile educative destinate elevilor cu cerințe speciale;
- grupul de profesori de sprijin (*support teachers*);
- grupul de profesori itineranți (*peripathetic teachers*);
- profesorii cu activități didactice frontale din școlile/clasele unde sunt elevi integrați.

Formarea inițială a profesorilor urmărește familiarizarea viitorilor profesori cu problematica educației speciale și se realizează pe trei direcții complementare :

- includerea experiențelor practice și a abordărilor teoretice în programele de formare;
- focalizarea atenției asupra cerințelor speciale pe durata cursurilor, seminariilor și lucrărilor practice;
- opțiunea studenților pentru direcții de studiu aprofundat asupra unui aspect particular privind cerințele educative speciale.

Formarea inițială a profesorilor este structurată modular pe trei niveluri:

- nivelul 1 - finalizat cu obținerea unui certificat de profesor - presupune parcurgerea a cinci module, dintre care trei de pregătire fundamentală și două de studii de specialitate (selectate de cursanți dintr-un număr larg de opțiuni);
- nivelul 2 - finalizat cu obținerea unei diplome de profesor avansat - se obține după parcurgerea nivelului 1 și a încă patru module, iar pregătirea profesorilor pentru educația integrată presupune obținerea diplomei de profesor avansat. Modulele incluse în nivelul 2 de pregătire conțin teme privind dificultăți severe de învățare, programe de reabilitare și recuperare funcțională, tehnologia informațională, dificultăți de limbaj etc. ;
- nivelul 3 - studii aprofundate și masterat - presupune absolvirea nivelului 2.

Pregătirea continuă a renunțat la cursurile de lungă durată, acestea fiind înlocuite cu o gamă largă de cursuri intensive și perioade de practică, majoritatea acestor activități desfășurându-se în școli prin implicarea profesorilor din universitate și a specialiștilor în consiliere.

Sistemul de învățământ **danez** asigură școlarizarea obligatorie pentru copiii cuprinși în intervalul de vârstă de la 7 la 15 ani, incluzând și copiii cu cerințe educative speciale. Astfel, pregătirea inițială și formarea continuă a profesorilor pentru educația integrată presupune următoarele aspecte:

- dezvoltarea unor forme alternative, în colegii, pentru pregătirea inițială a educatorilor și profesorilor din rețeaua școlară obligatorie;
- crearea unor instituții cu atribuții exclusiv în domeniul formării continue a profesorilor (de exemplu Institutul Regal de Studii Educaționale);
- pregătirea și atestarea competențelor în domeniul educației copiilor cu cerințe speciale numai din rândul profesorilor deja calificați pentru învățământul obișnuit, care au o experiență profesională de minimum 2 ani;
- asigurarea unor forme diverse de pregătire continuă pentru profesorii din rețeaua învățământului integrat și a celor care asigură servicii de sprijin copiilor cu cerințe educative speciale (pedagogi, consilieri școlari, logopezi etc.);
- proiectarea și utilizarea unor curricula flexibile și deschise nevoilor de pregătire ale profesorilor, creșterea ponderii disciplinelor opționale în programele de formare a profesorilor, dezvoltarea unor module de pregătire cu impact deosebit în educația integrată, ca de exemplu: tehnologia informațională și utilizarea computerelor, comunicarea argumentativă, comunicarea alternativă etc.;
- utilizarea unui curriculum integrat în care se asigură un echilibru optim între formarea teoretică și formarea practică.

Structura sistemului de pregătire a profesorilor include trei tipuri de instituții;

- colegii cu durata studiilor de 4 ani - destinate pregătirii educatorilor pentru învățământul preșcolar, a profesorilor pentru învățământul general obligatoriu și a pedagogilor sociali;
- facultăți în structura universităților - asigură pregătirea profesorilor pentru învățământul liceal, precum și specialiști pentru serviciile de sprijin în educație (centre psihopedagogice de asistență și consultanță etc.);
- instituții pentru pregătirea continuă a profesorilor, prin programe de lungă sau scurtă durată.

Pregătirea continuă este coordonată de Institutul Regal de Studii Educaționale care are o serie de filiale pe tot teritoriul țării și care oferă în fiecare an un număr de 600-700 de cursuri cuprinzând teme de pedagogie și psihologie aplicată, cu o tematică foarte clar definită, durata unui curs oscilând între 30-120 de ore.

Calificarea în domeniul educației integrate presupune absolvirea unor cursuri pe durata a trei ani, iar candidații trebuie să aibă o experiență în învățământ de minimum doi ani. Obținerea diplomei presupune parcurgerea programei de pregătire teoretică și practică, susținerea examenelor și a unei lucrări de licență bazate pe o cercetare concretă [4].

În **Germania**, responsabilitatea învățământului (general și special) este de competența landurilor, ceea ce transferă decizia de realizare a integrării școlare la nivel regional, aceasta depinzând de tendințele elitiste au egalitariste manifestate în politica

școlară de către diferite landuri. Din această perspectivă au fost create școli comasate (Gesamtschulen) mai ales în acele landuri în care există tradiția social-democrată.

Spre deosebire de alte țări, unde practica educației incluzive a fost mai ușor acceptată și aplicată, Germania a adoptat o strategie deferită, încercând să valorifice bogăția de resurse existente în rețeaua învățământului special (investiții, dotări, resurse umane) și dezvoltând programe de integrare mai ales în activitățile de profesionalizare a elevilor cu dizabilități. În Germania un rol fundamental este acordat cadrelor didactice de sprijin.

În Saxonia Inferioară, în școlile și clasele care integrează copii cu CES sunt încadrate, suplimentar, cadre didactice de sprijin. Un profesor de sprijin lucrează în medie 5 ore la susținerea unui copil cu CES integrat- din totalul de 27 de ore care-i formează norma didactică. În cazul unei clase care integrează 3 copii cu CES, profesorul de sprijin este prezent, în principiu, pe parcursul a 15 ore/lecții dintr-o săptămână. Acest nivel de alocare a personalului de sprijin este apreciat ca foarte bun, în comparație cu alte țări europene, dar presupune implicații financiare suplimentare serioase, dacă numărul copiilor cu CES din școlile speciale nu se reduce.

Angajarea și coordonarea profesorilor de sprijin în Saxonia Inferioară este realizată de administrația școlară regională, la fel ca și pentru alte cadre didactice.

În activitatea propriu-zisă a profesorului de sprijin se remarcă o relație strânsă cu profesorii clasei, atât în planificarea, cât și în realizarea lecțiilor. Ambele cadre acordă importanța cuvenită dialogului, formal și informal, dintre profesori, lucrului în echipă. Cadrele didactice de sprijin cunosc, de regulă, copii cu care lucrează de mai mulți ani, urmându-i după clase și/sau școli, ceea ce reprezintă o caracteristică importantă a modului de organizare a suportului. Există astfel premisele ca profesorul specialist să poată oferi informații și consiliere cu privire la istoria individuală și la întreaga problematică a unui copil cu CES. În activitatea concretă, acești profesori lucrează nu numai cu copilul în cauză, ci și cu întreaga clasă.

Ca dezavantaj major pot fi evidențiate costurile relativ ridicate necesare punerii în funcțiune a posturilor didactice necesare, mai ales dacă din instituirea acestora nu rezultă un transfer dinspre școala specială spre cea obișnuită, ci mai degrabă ele apar ca posturi suplimentare [4].

În *Statele Unite ale Americii* pregătirea specialiștilor în domeniul educației speciale diferă de la o facultate la alta. În general, se oferă specializări înguste, pe anumite categorii de deficiență sau studii aprofundate universitare și postuniversitare. Elementul comun pentru majoritatea statelor americane este atestarea obligatorie, prin promovarea unui examen bazat pe un test-grilă, a pedagogilor care doresc să activeze în domeniul educației speciale. În funcție de punctajul acumulat, se acordă certificatul de profesor pentru elevii cu nevoi speciale [5].

În urma analizării experiențelor diferitelor țări în procesul 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 țină seama de toți actorii implicați și de diversele modele necesare pentru a veni în întâmpinarea cerințelor

diverse; 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 aibă în vedere relația dintre teorie și practică și oportunități care să se regăsească în tematicile de pregătire/instruire/perfecționare; seminariile și atelierele de lucru trebuie să cuprindă secvențe de lucru în grup, o secvență de aplicație la clasă și o secvență de feed-back;
- să se pornească de la nevoile identificate de profesorii înșiși, prin crearea de oportunități de participare a tuturor profesorilor în conceperea conținutului, strategiilor și activităților;
- să se pună accentul pe instruirea/pregătirea/formarea orientată către școală ca un întreg, păstrând o paletă de strategii și modele pentru a realiza obiective diferite și a aborda diferite cerințe;
- să se promoveze autodezvoltarea, prin crearea de oportunități de stabilire a unor rețele de lucru între profesori și școli;
- să se asigure materialele necesare de sprijin și să se încurajeze profesorii să producă noi materiale sprijin [1].

Republica Moldova, fiind actualmente la o etapă incipientă de implementare a educației incluzive, a preluat unele aspecte cu privire la formarea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive. Cu toate că la capitolul legislație avem aprobat cadrul care permite implementarea și funcționarea învățământului incluziv, realizarea acestuia decurge anevoios. În prezent la noi în țară funcționează, atât școlile speciale, cât și școlile obișnuite, dintre acestea un număr destul de mare fiind școli incluzive. Tradițional, în Republica Moldova au existat două modalități de pregătire a cadrelor didactice:

- pregătirea inițială în domeniul Științelor Educației fără a fi inițiată în realizarea unui proces educațional incluziv;
- pregătirea în cadrul specialității Psihopedagogie specială, în funcție de categoria de deficiență.

Astfel, putem identifica două categorii de specialități existente în cadrul universităților din Republica Moldova: specialități care pregătesc specialiști pentru învățământul special și specialități care pregătesc viitoare cadrele didactice pentru învățământul de masă. În același timp, începând cu anul 2012 se atestă o schimbare în pregătirea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive.

În continuare vom prezenta o analiză a practicilor de formare a cadrelor didactice existente în cadrul Universității de Stat "A. Russo" din Bălți. Din aceasta perspectivă, în cadrul Universității de Stat "A. Russo" din Bălți identificăm două direcții principale cu privire la procesul de implementare și realizare a educației incluzive:

- Formarea inițială a cadrelor didactice capabile de a se încadra în școlile incluzive
- Formarea continuă a cadrelor didactice din republică din perspectiva educației incluzive.

În cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți sunt formați specialiști pentru învățământul secundar în cadrul a trei facultăți: Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Științe Reale, Economice și ale Mediului, și facultatea de Litere.

În cadrul specialităților de la facultățile nominalizate pregătirea inițială s-a desfășurat în cadrul modulului psihopedagogic. Până în anul 2011, în cadrul disciplinelor Psihologie generală, Pedagogie generală, Didactica disciplinei și a cursurilor opționale ale acestora din cadrul modulului psihopedagogic, au fost abordate aspecte ale educației incluzive doar tangențial.

O schimbare de situație s-a atestat începând cu anul 2012, în conformitate cu ordinului Ministerului Educației nr. 125 din 7 03.2012. Acesta obligă toate instituții superioare de învățământ, care formează cadre didactice, să introducă cursul Educație incluzivă începând cu 1 septembrie 2012, cu un număr de 30 ore, care a fost elaborat de un colectiv de autori și editat de Ministerul Educației din Republica Moldova și organizația LUMOS Moldova.

În același timp, de o pregătire deosebită beneficiază studenții ciclului II – studii superioare de master din cadrul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte la specializarea Managementul educației incluzive cu 90-120 ECTS.

Programul de master **Managementul educației incluzive** îți propune pregătirea specialiștilor de calificare superioară pentru activitatea didactică și managerială în domeniul educației incluzive în învățământul preuniversitar. Absolvenții programului de master se vor angaja cu precădere în învățământul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și profesional, dar și în cadrul unor instituții de cercetare cu profil didactic.

Conform planului de învățământ, studenții urmează cursuri, precum: Educația incluzivă, Managementul educației incluzive, Metodologia evaluării a copiilor cu CES, Psihoconsilierea familiei și a copiilor cu CES, Parteneriatul în educația incluzivă, Tehnologii informaționale pentru elevi cu CES, Artpedagogia pentru copii cu CES etc. care îi pregătesc pentru a putea activa cu succes în următoarele funcții și posturi:

La nivel instituțional:

- cadru didactic de sprijin;
- coordonator al centrului de resurse pentru elevi cu CES;
- coordonator al educației incluzive.

La nivel raional:

- șef al serviciului de asistență psihopedagogică (SAP);
- personal specializat al SAP-ului.

La nivel republican:

- director al centrului republican de asistență psihopedagogică (CRAP);
- șef al secției de asistență psihopedagogică (CRAP);
- Coordonatorul centrului de resurse (în instituție sau Serviciul de asistență psihopedagogică)

La nivel de organizații nonguvernamentale:

- specialist în domeniul educației incluzive

Pentru cadrele didactice care activează în zona de nord a Republicii Moldova și se confruntă cu noua realitate- copilul cu cerințe educaționale speciale în sala de clasă, Departamentul Formare Continuă propune serviciile prin programele oferite. În cadrul modulului psihopedagogic a fost introdus ca unitate de conținut Educația incluzivă. A fost propus și cursul opțional Educație incluzivă.

În cadrul cursurilor de formare continuă, cadrele didactice sunt familiarizate cu această problematică a învățământului contemporan, cu specificul lucrului cu grupul de elevi în care sunt integrați copiii cu nevoi speciale, cu tehnicile de lucru individual specifice acestei categorii de copii. Conținuturile incluse în programul de formare are menirea de a familiariza cadrul didactic cu problematica dată, al pregăti/sensibiliza să fie deschis să accepte că toți suntem diferiți, că dizabilitatea nu e ceva, în exclusivitate, transmis și dobândit prin ereditate, că accidental, oricine poate să ajungă cu dizabilități, iar acest mesaj să fie transmis elevilor care vor avea de învățat încadrându-se într-un exercițiu cu valoare pe viață – de a ajuta pe cei care au nevoie pentru supraviețuire de sprijinul celor din jur.

Referințe bibliografice:

1. Dosar Deschis al Educației Incluzive, RENINCO, 2002
2. EURYDICE. Rețeaua de Informare despre educație în Comunitatea Europeană, 2005
3. GHERGUȚ, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași, 2001, 200 p. ISBN: 973-683-819-6
4. PERETEATCU, M., ZORILLO, L., Modele și tipuri de școli incluzive. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011, 137 p., ISBN 978-9975-4168-5-6. [2].
5. RACU, A., VERZA, E., DANII, A., Psihopedagogia corecțională. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Chișinău: Institutul de Formare Continuă, 2011. 254 p. ISBN 978-9975-9872-8-8. [3]
6. VRĂȘMAȘ, T., Învățământul integrat și/ sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale, Editura Aramis, București, 2001

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ ИНКЛЮЗИИ

**Тамара ПОНИМАНСКАЯ, кандидат педагогических наук, профессор,
Государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина**

Summary: The article deals with social, psychological and pedagogical aspects of children education integration in the process of inclusive education. The peculiarities of inclusive education introduction into pre-school education of Ukraine are considered. The author shares the experience of the Department of Pedagogics and Psychology (pre-school and correction) of Rivne State University of the Humanities in the field of inclusive education of children.

Государственная политика в области обеспечения прав людей с ограниченными возможностями – показатель уровня развития демократии в обществе. Важная составляющая этой работы – забота о предоставлении равных возможностей доступа к качественному образованию детей с ограниченными возможностями развития. К сожалению, количество таких детей возрастает во всём мире из-за экологических катастроф, экономических кризисов, социальных проблем. Открытое общество должно не только декларировать, но и реально обеспечивать равные права людей с разными возможностями здоровья и развития. Поэтому необходимы коренные изменения в понимании и обеспечении качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Необходимость гуманизации образования является мировой тенденцией перехода от медицинской к социальной модели инвалидности.

Стратегические ориентиры работы в этом направлении определены Конвенцией ООН о правах инвалидов, которая ратифицирована Украиной в 2008 году, Конвенцией ООН о правах ребенка, Всемирной декларацией об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Национальной стратегией развития образования в Украине на период до 2021 года и др. Право на образование граждан Украины закреплено в законах «Об образовании» (1991, 1996 рр.), «Об общем среднем образовании» (1999 р.), которые определяют право всех граждан на бесплатное образование в государственных учебных заведениях независимо от состояния здоровья и создание условий для обучения в соответствии с способностями и интересами. В законах Украины «Об основах социальной защищенности инвалидов в Украине» (1991 р.), «О государственных социальных стандартах и государственных социальных гарантиях» (2000 р.), «Об охране детства» (2001 р.), «О социальных услугах» (2003 р.), «О реабилитации инвалидов в Украине» (2006 г.) регламентировано предоставление образовательных, медицинских, социальных услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности детям с особыми потребностями.

Реформирование системы образования для детей с проблемами развития в Украине осуществляется на основе вышеупомянутых законодательных документов с учетом прогрессивных мировых тенденций: от институализации к инклюзии [5]. В соответствии с международными стандартами разработаны соответствующие нормативно-правовые документы, в частности, Положение об инклюзивном обучении детей с нарушениями психофизического развития; Программа поддержки одаренных детей-инвалидов и др.

Законодательные документы предусматривают создание условий для получения качественного образования через обеспечение доступности и бесплатности различных форм высококачественного образования в государственных и коммунальных учебных заведениях; формирование сети учебных заведений, способных обеспечивать высококачественные образовательные услуги, создание дошкольных образовательных учреждений разных типов, профилей и форм собственности; оптимизацию структуры учебных заведений для содержательного,

профильного, экстернатного и дистанционного обучения. Исследователи проблемы подчеркивают, что инновационная методологическая парадигма обновления образования для этих детей базируется на принципах гуманизма, личностно ориентированного обучения, предусматривающих выявление образовательных возможностей каждого ребенка и создание условий для его успешного развития [1; 5].

Переход от стратегии предоставления образовательных услуг по нозологическому направлению в сегрегативных очагах, которыми до недавнего времени были специальные школы-интернаты, к стратегии удовлетворения образовательных потребностей в образовательных учреждениях, которые выбирают родители детей с особыми потребностями с учетом особенностей организационно-педагогического, учебно-методического и коррекционно-развивающего сопровождений [2; 6; 7]. Как отмечают специалисты в области специальной педагогики, реализации этой стратегии способствует функционирующая в Украине достаточно мощная сеть образовательных учреждений для детей, имеющих определённые нарушения психофизического развития (специальные дошкольные и общеобразовательные учреждения, учебно-реабилитационные центры, учебные заведения со специальными группами и классами). Получают распространение новейшие образовательные технологии, в основу которых положен принцип учета интересов ребенка и вопросы интеграции детей с проблемами развития в общество путем инклюзивного обучения. Итак, современные ориентиры решения проблемы инклюзивного образования обусловлены тем, что каждый ребенок и его родители имеют право выбора образовательного учреждения и форм обучения по месту жительства с обеспечением всех необходимых для этого условий [3; 4; 5].

Эта работа основана на важных государственных документах. В Законе Украины «О дошкольном образовании» утверждены государственные гарантии получения дошкольного образования, в частности детьми с особыми потребностями: функционирование дошкольных образовательных учреждений различных типов, в которых детям от рождения до шести-семи (восьми) лет независимо от состояния здоровья обеспечивается уход, медико-социальная защита, развитие, воспитание и обучение в соответствии с государственным стандартом дошкольного образования на уровне их индивидуальных возможностей и потребностей. Всем детям гарантировано право на посещение государственных и коммунальных дошкольных образовательных учреждений с гибким режимом работы. Органы исполнительной власти приводят в соответствие с потребностями населения в регионах сеть учебных заведений различных типов с тем, чтобы сделать их доступными для детей с особыми образовательными потребностями.

Известно, что организация инклюзивного обучения требует приспособления к потребностям ребенка не только помещения, рабочего места на занятиях, но и соответствующего программно-методического обеспечения дополнительных коррекционных услуг, организации индивидуального подхода к ребенку. Дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата должны быть обеспечены средствами передвижения, протезирования, ориентации и восприятия

информации, а также другими средствами индивидуальной коррекции за счет государства в порядке, установленном Кабинетом Министров Украины.

Следовательно, возникает важная научная проблема исследования особенностей интегрированного воспитания и обучения детей с нарушениями психофизического развития совместно с их здоровыми сверстниками, что является основой их интеграции и социальной адаптации. Действует утверждённое Кабинетом Министров Украины «Положение о дошкольном учебном заведении – центре развития ребенка», направленное на внедрение инклюзивного обучения начиная с раннего возраста, которое регламентирует условия обучения и воспитания детей, способствует переориентации общественного мнения в отношении детей с особыми образовательными потребностями и их родителей и обуславливает необходимость предоставления каждому ребенку образования в соответствии с его образовательными возможностями и запросами семьи.

Большое значение государственные гарантии имеют для родителей ребенка, которые являются гражданами государства и могут рассчитывать на его поддержку в решении важного для семьи вопроса помощи в воспитании ребенка, требующего особых условий организации жизнедеятельности, обучения и развития. Постановлением Кабинета Министров Украины от 13 апреля 2011 года № 629 утверждена Государственная целевая социальная программа развития дошкольного образования на период до 2017 года, предусматривающая расширение сети дошкольных образовательных учреждений различных типов и форм собственности, совершенствование нормативно-правовой базы с целью обеспечения дальнейшего развития и улучшения качества дошкольного образования, обновление материально-технической базы, увеличение количества детей, получивших дошкольное образование, осуществление экспериментальной и инновационной деятельности, совершенствование системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров дошкольных учебных заведений. Для обеспечения образовательных прав детей с особенностями развития совершенствуется сеть дошкольных учебных заведений компенсирующего (санаторные, специальные) и комбинированного типа, где вместе с получением дошкольного образования дети получают коррекционную поддержку и комплекс лечебно-реабилитационных мероприятий. В настоящее время обсуждается внесение изменений к законодательным документам о дошкольном образовании в части инклюзивного образования, а также ряд важных нормативных актов и учебно-методического обеспечения инклюзивного обучения в области дошкольного образования.

Кафедра педагогики и психологии (дошкольной и коррекционной) Ровенского государственного гуманитарного университета принимает участие в научно-методическом и практическом обеспечении инклюзивного обучения. К этой проблеме мы пришли одновременно научным и практическим путями. В 1997 году аспирантка кафедры И.Н.Дичковская защитила первую в странах СНГ кандидатскую диссертацию по Монтессори-педагогике. Вопросы теории и методики воспитания детей в условиях инклюзивного образования освещены в нашей хрестоматии по

Монтессори-педагогике, опубликованной в 1996 году московским Монтессори-центром. В 2006 году в Киеве вышло учебное пособие «М. Монтессори: теория и технология» с грифом Министерства образования и науки Украины.

В 2000-2002 годах кафедра принимала участие в создании первых групп инклюзивного образования в ДООУ №56 г. Ровно и Монтессори-групп в детских садах №№7, 10 м. Кузнецовск Ровенской области, где в настоящее время действует экспериментальная площадка кафедры. В 2004 г. открыт реабилитационный центр «Росток», на базе которого проведен ряд научно-методических конференций и семинаров. Начиная с 2002 г., кафедра принимала участие в Украинско-американской программе предотвращения врожденных пороков детей совместно с Университетом Южной Алабамы (США). Для обеспечения работы с родителями больных детей был осуществлен перевод с английского языка программы «Маленькие ступени» для воспитания детей с синдромом Дауна. Кафедра представлена в составе научной методической совещательной коллегии международного благотворительного фонда «ОМНИ-Сеть для детей».

Выполнены госбюджетные прикладные научные исследования «Разработка технологий профессиональной подготовки педагога к работе в инновационных дошкольных образовательных учреждениях», «Разработка технологий психолого-педагогического сопровождения деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения в условиях инклюзивного образования». В настоящее время начата работа над темой «Разработка инновационной модели педагогической интеграции детей с разными образовательными возможностями на основе идей М.Монтессори».

Для практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и с отношением к инклюзии участников этого процесса, и прежде всего, с недостаточной готовностью педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в новых условиях. Задача обеспечения психолого-педагогической готовности педагогов к работе в инклюзивных группах, как показали исследования кафедры, должна решаться уже на этапе профессиональной подготовки. Эта работа начиналась с введения спецкурсов в подготовку студентов специальности «Дошкольное образование». Затем кафедрой была проведена работа по лицензированию новой специальности «Коррекционное образование». Введение кафедрой новой специальности в значительной мере способствовало обогащению подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Студенты этих специальностей проводят значительную волонтерскую работу в реабилитационных центрах города, а будущие специалисты в области коррекционного образования работают в них на непрерывной педагогической практике.

Преподаватели и студенты кафедры педагогики и психологи (дошкольной и коррекционной) в настоящее время работают в направлении изучения одной из определяющих характеристик инклюзивного образовательного пространства – его полисубъектности, которая обеспечивает инклюзивность и детерминирует

деятельность педагога. Необходимо изучение взаимодействия педагогов (воспитателя, специального педагога, психолога, методиста, руководителя ДОУ), педагогов и родителей, родителей ребенка с проблемами развития и родителей здоровых детей, детей с проблемами развития и здоровых детей, воспитывающихся в одной группе.

Литература:

1. Выготский Л.С., Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб: Лань, 2003. – 654 с.
2. Даниэлс Е., Привлечение детей с особыми потребностями в общеобразовательные классы / Е. Даниэлс, К. Стаффорд. – Львов: Общество «Надежда», 2000. – 256 с.
3. Дичковская И., Пониманская Т., Воспитание для жизни: образовательная система М.Монтессори: уч. пособие. – М.: Изд-во Московского Монтессори-центра, 1996. – 116 с.
4. Дятленко Н., Развитие дошкольного учебного заведения на основе инклюзивных ценностей / Н. Дятленко // Воспитатель-методист дошкольного учреждения. – 2014. – №9. – С.30-38.
5. Колупаева А.А., Инклюзивное образование: реалии и перспективы: монография / А.А. Колупаева. – К.: Саммит-книга, 2009. – 272 с.
6. Шаги к компетентности и интеграции в общество: [научно методический сборник]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
7. Основы инклюзивного образования: [учебно-методическое пособие] / под общей ред. А.А. Колупаевой. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

TACTUL PEDAGOGIC - ASPECT ESENȚIAL ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Natalia MELNIC, doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova

*Oleg BUGA, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: *The teachers involved in the inclusive education focus on activities involving the use of teamwork and cooperation, respect for cultural identity of each child and the constant monitoring of the effectiveness of teaching - learning - assessment in each child.*

The great importance of tactical teaching profession, especially for the effective promotion of inclusive education has helped shape the concept of tact which is one of the qualities pedagogical skills of teacher and one of the factors that ensure the development of the creative potential of students, having an important role in education inclusive.

„Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mișcă în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățile și victoriile intelectuale deopotrivă.” (J. DEWEI)

Conceptul de educație incluzivă reclamă redefinirea competențelor didactice ale învățătorilor/profesorilor, astfel încât aceștia să poată valoriza incluziunea în practicile de predare-învățare-evaluare. Un rol deosebit în relația educator-elev, îl are tactul pedagogic.

În accepțiunea de astăzi, tactul se referă la respectarea atentă a regulilor de conduită în viața de zi cu zi. În dicționare tactul este definit ca fiind „*felul de a se purta cu lumea spre a nu jigni pe cineva*”; „*simț al măsurii în comportare, atitudine corectă, atentă și adecvată*”.

Fiind un fenomen psihosocial tactul se manifestă numai în cadrul interacțiunii sociale, în orice activitate umană. Putem vorbi de tact în relațiile dintre soți, prieteni, colegii de muncă, membrii unei organizații politice etc. În toate aceste situații tactul vizează relațiile dintre oameni și presupune respectarea reputației, prestigiului celuilalt în scopul atingerii fără dificultăți a intereselor proprii. Această noțiune - remarcă J. Stefanovic - capătă uneori și sensul de stratagemă. (11; p. 14)

Tactul are un rol deosebit în relațiile educator-educat pe toate treptele învățământului. Educatorul de profesie trebuie să se caracterizeze prin „*acea căldură comunicativă, acel instinct de generozitate pe care copilul le descoperă prin intuiție* — remarcă R. Hubert — și *cărora le răspunde spontan*”. [5, p.626]

Importanța deosebită a tactului în profesiunea didactică, în special pentru promovarea eficienței a educației incluzive a dus la conturarea conceptului de tact pedagogic care reprezintă una din calitățile aptitudinale ale profesorului și unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor, având un rol important în educația incluzivă. Aici este vorba și de conduita creativă a cadrului didactic.

Observațiile la nivel de clasă confirmă faptul ca nu toți copiii pot face față în mod susținut și performant cerințelor școlare, dar că, în același timp, folosind metodele potrivite de predare – învățare – evaluare și respectând ritmul propriu al fiecărui copil, toți elevii pot înregistra progrese școlare, uneori acestea fiind remarcabile față de așteptările inițiale. Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accentul pe utilizarea de activități care comportă lucrul în echipă și cooperarea, pe respectarea identității culturale a fiecărui copil în parte și pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare – învățare – evaluare la nivelul fiecărui copil.

În literatura de specialitate tactul pedagogic este definit ca „*simț al măsurii specific diferitelor manifestări comportamentale ale profesorului*” (V. Pavelcu), sau „*capacitatea de a găsi la momentul oportun forma cea mai adecvată de atitudine și tratate a elevilor*” (F.N. Gonobolin).

Psihologul slovac J. Stefanovic, autorul unei ample lucrări consacrate tactului pedagogic (Psihologia tactului pedagogic al profesorului) abordând problema tactului din perspectiva psihologică definește tactul pedagogic ca fiind „*gradul calitativ al interacțiunii sociale între profesori și elevi*”. Criteriile acestei calități a profesorului, în viziunea lui J. Stefanovic sunt următoarele:

- a) gradul de adecvare a comportamentului profesorului față de fiecare elev;
- b) gradul motivației pozitive a rezultatelor la învățătură și a comportamentului elevului;
- c) gradul de dezvoltare a personalității elevului;

- d) gradul de respectare a particularităților psihice ale elevului și asigurarea unui climat psihic optim activității instructiv educative;
- e) rezultatele obținute în atingerea obiectivelor propuse în activitatea instructiv educativă.

Cele cinci criterii (denumite și principii) în viziunea autorului formează un tot unitar în sensul că nu poate fi concepută o interacțiune pedagogică calitativă în afara interacțiunii celor cinci criterii. [10, p. 13]

Un alt psiholog (T.N. Bondarevskaja) făcând o sinteză a studiilor și opiniilor exprimate pe această temă evidențiază următoarele note definitorii ale tactului: reprezintă contactul între profesor și universul lăuntric al copilului; apropierea sinceră de acesta apropiere bazat pe înțelegerea reciprocă; arta de a pătrunde și desluși conștiința individuală de a prevedea reacția posibilă a celui pe care-l educăm, respectând în același timp simțul măsurii. [1, p.9]

Cei mai mulți pedagogi și psihologi care abordează diferite aspecte ale tactului pedagogic evidențiază atât importanța cât și complexitatea deosebită a acestei aptitudini, corelațiile ei cu alte aptitudini necesare în activitatea didactică. Astfel Ana Conta Kernbach, scrie încă la începutul secolului nostru că principalele calități ale profesorului sunt în special tactul și bunul simț. [6]

Pe aceeași linie se înscrie și concepția lui C. Dumitrescu Iași care arată că pregătirea profesorului trebuie să cuprindă două componente de bază, și anume, pregătirea științifică și pregătirea pedagogică. Aceasta din urmă are ca principal obiectiv formarea tactului pedagogic. [3]

Importanța atribuită tactului pedagogic în ansamblul calităților ce se impun profesiei didactice se explică și prin complexitatea acestuia. Tactul presupune numeroase trăsături de caracter cum ar fi: stăpânirea de sine, simț al măsurii, simț al dreptății fermitatea, perseverența, consecvența, delicatețea, răbdarea ș.a.

Tactul pedagogic se întrepătrunde cu multe alte aptitudini specifice profesiei didactice: **empatia** care presupune comunicare afectivă cu alții în primul rând cu elevii identificare prin trăire cu aceștia; **creativitatea**, tactul întotdeauna este un act creator fiind opus rutinei, deoarece fiecare situație pedagogică reprezintă ceva nou, original, irepetabil; **măiestrie pedagogică**, tactul este considerat elementul esențial al măiestriei pedagogice fiind premisa asigurării autorității profesorului.

Prin calitățile pe care le presupune tactul pedagogic reprezintă condiția sine-qua non pentru respectarea principiilor educației moral-civice (sprijinirea pe elementele pozitive în vederea înlăturării celor negative, luarea în considerare a particularităților de vârstă și individuale, îmbinarea respectului cu exigența pentru elevi, principiul unității, continuității, consecinței ș.a.).

În studiile consacrate profesiei didactice uneori nici un se pomenește de tactul pedagogic, totuși această aptitudine complexă se regăsește în calitățile considerate absolut necesare educatorului de profesie. Astfel în cartea sa „*Psihologia profesiei învățător*”, (Schneider Fr. - 1923), enumeră printre însușirile cerute în decursul timpului de la educator: atitudine spirituală, comunicativitate, încredere, dreptă cumpătare, atitudine tăcută ș.a. [8,

p. 412] Este ușor de observat că cel puțin ultimele două calități menționate intră în componența tactului pedagogic.

Intr-un studiu amplu, realizat experimental pe tema aptitudinilor pedagogice, F. N. Gonobolin stabilește două grupuri de calități (aptitudini) necesare educatorului:

- **însușiri propriu-zis pedagogice**, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil elevilor; creativitatea în muncă; influența pedagogului asupra personalității elevilor; capacități organizatorice; interesul față de copii; tactul pedagogic; capacitatea de a lega obiectul de învățământ de viață; existența pedagogică; capacitatea pentru obiectul ce-1 predă; capacitatea pentru munca cu elevii în afara clasei;
- **însușiri de personalitate**, spirit organizatoric; curiozitate științifică; capacitate de muncă; capacitate de autostăpânire; însușiri emoționale; imaginație bogată. (4)

Deși autorul menționează în mod distinct tactul pedagogic, incluzându-l în prima categorie, considerăm că această aptitudine complexă se regăsește și în alte aptitudini atât din prima categorie (creativitatea în muncă, influența pedagogului asupra elevului), cât și în cea de-a doua (capacitatea de autostăpânire, imaginație bogată). Același lucru putem spune despre aptitudinile evidențiate în cadrul studiului întreprins de P. Popescu-Neveanu și colaboratorii. Și aici, aspecte ale tactului pedagogic se regăsesc în mai multe aptitudini și anume în cele notate cu numerele 1, 2, 7, 9 ș.a.

Pentru rolul deosebit de important pe care îl are tactul pedagogic în relațiile interumane „*Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar*”, aprobată din ordinul M.E.N. nr. 3370 din 19 V. 1998 [6] include exigențele pe care le presupune tactul atât între competențele necesare pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social (competența de a proiecta finalul în minte, de a anticipa activitatea și rezultatele ei, capacitatea conducerii interpersonale) cât și între competențele cerute profesiei didactice (comunicativitatea, empatia, creativitatea, cunoașterea elevului ș.a.) [5, p.8]

În lucrările consacrate aptitudinilor pedagogice, de obicei se face distincția între aptitudini didactice, referitoare la predare-învățare și aptitudini educaționale, cu finalitate educativă.

Tactul pedagogic, fiind un aspect esențial al relațiilor profesor-elev, este inclus de regulă în cea de-a doua categorie, deși în studiile mai recent apărute se insistă tot mai mult asupra implicațiilor tactului în activitatea cu finalitate instructivă [9, p.15]. În acest context tactul pedagogic este privit ca fiind „*capacitatea de a concepe, pregăti și organiza lecția și flectare secvență a acesteia*”. Într-un studiu experimental intitulat „*Implicațiile tactului pedagogic asupra creșterii eficienței lecției*”, I. Nicola își stabilește următoarea ipoteză de cercetare: „*îmbunătățirea condițiilor de valorificare maximă a posibilităților și calităților care circumscriu personalitatea profesorului constituie una din modalitățile principale de modernizare a procesului de transmitere și asimilare a cunoștințelor*”. În urma cercetării efectuate această ipoteză a fost confirmată în sensul că perfecționarea activității didactice sub aspectul tactului pedagogic atrage după sine creșterea ponderii și importanței factorilor psihologici în acțiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ. [9, p. 18-19]

Pe plan educativ tactul pedagogic ca aspect esențial al relațiilor profesor-elev are un rol deosebit. Tactul este elementul fundamental al măiestriei pedagogice (care reprezintă dezvoltarea plenară a tuturor componentelor personalității profesorului) și premisă a asigurării autorității educatorului de profesie.

Așa cum în medicină există o întreagă patologie de tip iatrogenic (produse de medic) datorate nu numai consecințelor nefaste ale administrării unor terapii greșite, ci și lipsei de tact în relațiile medic-pacient (prezentarea gravității bolii, a șanselor de a se vindeca etc.) tot așa și în educație prin lipsa de tact a profesorului pot fi provocate traume morale și psihice cu greu recuperabile sau chiar irecuperabile. De aceea se poate spune că tactul pedagogic contribuie, în primul rând la crearea unei atmosfere optime în relara profesori-elevi, a unui climat microsocioal adecvat activității cu elevii și cu factori educativi. [10]

Dacă la începutul secolului nostru tactul pedagogic ca și alte trăsături și aptitudini ale personalității erau considerate înnăscute (Ana Conta Kembach - 1914) ultimele decenii asistăm la schimbarea concepțiilor în această problemă. În zilele noastre tactul pedagogic este privit ca fiind un „*aliaj al experienței pedagogice și al unor însușiri psihologice, constând în oportunitatea intervențiilor și modul adecvat al influenței educative...*”. Atât studiile întreprinse cât și experiența pedagogică demonstrează că tactul pedagogic se dobândește și se perfecționează în procesul instructiv-educativ la succesul căruia contribuie.

Concluzie: Construirea unei imagini pozitive despre sine este o altă nevoie a copiilor cu dificultăți de învățare. 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.

Așa cum am văzut tactul pedagogic presupune o serie de calități caracteriale (stăpânirea de sine, fermitatea, simțul măsurii ș.a.) dar și contribuie la formarea și dezvoltarea lor. Rezultă că perfecționarea acestei aptitudini se poate realiza indirect, prin influențarea diferitelor manifestări caracteriale care se vor răsfrânge benefic asupra tactului.

Ținând seama de efectele multiple pe care le are tactul pedagogic asupra desfășurării optime a procesului instructiv-educativ pe toate treptele învățământului, considerăm că în procesul formării inițiale și continue a personalului didactic acestei aptitudini trebuie să i se acorde atenția cuvenită, atât în activitatea de educație și instrucție cât mai ales în cea de autoeducație și autoinstruire care trebuie să caracterizeze pe fiecare slujitor al școlii.

Referințe bibliografice:

1. Bama, A.; *Profesorul - factor de bază în procesul instructiv - educativ în Curs de pedagogie*, Univ. „Dunărea de Jos” Galați, 1993.
2. Cemichevici, S.; *Personalitatea profesorului, în Fundamenta pedagogia, vol.IIE.D.P.*, 1970.
3. Dumitrescu, Iași, C.; *Învățământul universitar și pregătirea profesorilor gimnaziale în Omul și opera*, București, 1943.
4. Dewey John; *"My Pedagogic Creed"*; 1897
5. Gonobolin, F.N.; *Cu privire la aptitudinile pedagogice ale profesorului, în Probleme de psihologia personalității, E.D.P.*, București, 1963.

6. Ibis. Hubert, R.; *Trate de pedagogie generale, P.U.F.*, 1961.
7. Kembach, A.C.; *Noțiuni de pedagogie, didactică și metodică*, 1914.
8. *Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar*, aprobată prin ordinul M.E.N. nr. 3770 din 19.05.1998, în *Tribuna învățământului*, 14.07.1998, nr. 41-42, pag.8.
9. Mitrofan, N.; *Aptitudinea pedagogică, Ed. Academiei*, București, 1988.
10. Narly, C.; *Pedagogie generala, Text stabilit și studiu introductiv, de 'Nicolescu V.E.D.P..* 1996.
11. Nicola, I.; *Implicațiile tactului asupra creșterii eficienței lecției, în Revista de pedagogie*, nr. 3/1979.
12. Pavelcu, V.; *Personalitatea profesorului;* în *Psihologia pedagogică, E.D.P.*, București, 1967.

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Надежда ОВЧЕРЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный педагогический университет «Ион Крянгэ», Кишинев,
Молдова*

Summary: In the article there are discussed the issues of the development of professional competencies of pedagogy students in the sphere of issues of inclusive educations. The results of the research of these competencies in student, which shows the necessarily of the special discussion of these issues in the process of education, are given.

На пороге нового двадцать первого века университеты столкнулись со старой проблемой цели и метода познаний. Философский характер педагогической задачи подчёркивает её актуальность и глубину. Зачем, сколько и как общество должно познавать развитие мира? Мир мобилен и человек не может остановиться в его познании, в передаче эстафеты знаний поколению. Компетенция и компетентность - едва ли не важнейшие рычаги этого процесса.

В данном критическом анализе будут использованы следующие термины в их понятийном определении: компетенция, компетентность, инклюзивное воспитание, инклюзия, типовые и нетиповые дети, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), специальные воспитательные потребности (СВП).

Компетенция неотъемлемая часть учебного заведения, но достигнутый уровень познания и, особенно, опыта составляют основополагающий компонент их эффективности и престижа. Факт очевидный и в определённой мере абстрактный, ибо компетенция университета состоит из суммы компетенций его персонала. А это уже величина конкретная.

Компетентность выступает определяющим фактором, воздействующим на подготовку специалистов путём передачи личных знаний и опыта с одной стороны и

на образовательный уровень всего университета. Сумма компетенций педагогов представляется нам не простой совокупностью частей, а единым слаженным механизмом. В отношении студентов термин *компетенции* понимается, как нормативное требование к полученному уровню знаний и опыта.

В то время как *компетентность* трактуется уже личным качеством, способствующим обладанию этим уровнем. Исходя из специфики профессии педагога, его компетентность является постоянным вектором на повышение знаний и опыта.

Как спортсмену без тренировок, как математику без головоломок, так и педагогу не обойтись без вечной учёбы. Она и помогает быть в едином строю с расширяющимся пространством знаний. Однако лучшими становятся педагоги, опережающие его бег во времени. Таких мы называем *эрудитами*. Профессор, обладающий глубокими и разносторонними знаниями, способен «клонировать» себе подобных, точно так же, как и его противоположность воссоздает серость.

Таким образом, компетенция, компетентность и эрудиция разветвляются на два русла полноводной реки образования и соединяются, впадая в океан знаний. Одним руслом служит эрудиция педагога, другим - студента. Рассмотрим подробнее факторы, воздействующие на их течение, основываясь на современных требованиях европейской образованности.

Что же такое уровень европейской образованности? Как и всякий термин с временным детерминантом он является приблизительным и бесконечным. Короче говоря, быть не только знающим, но и умеющим, опираясь на знания, принимать решения и действовать.

Казалось бы, что нового и неизвестного в этой краткой формуле? Но для нынешнего состояния образования в Молдове она актуальна как никогда. Завершён этап фундаментализма в обучении и необходимо оптимизировать процесс его интеграции с социальной реальностью. Этим требованием и объясняется тот факт, что на передний план выдвигается *компетентностный подход* к образованию.

Компетентностный подход - показатель профессионализма. Он означает смену образовательной парадигмы с трансляций фактов на комплекс компетенций, позволяющих выпускнику применять потенциал на практике в меняющихся обстоятельствах. В основу перестройки заложены факторы образования такие, как: обучаемость, самообучаемость, самовоспитание, социализация. И средством овладения ими становятся компетенция и компетентность. Эти термины отождествляются профессурой на практике.

Овладение компетентностью следует базировать на структуре личности студента. Планы, программы, курсы лекций должны отражать потенциал знаний в тесной связи с личным опытом студента. Показатели профессионализма - не сумма знаний и умений, а способность их применять и развивать на практике. Предметное знание не исчезает, выполняя подчиненную этой цели роль. Знание не для запоминания, не для воспроизведения, а для получения другого знания эмпирически или логически, и в конечном итоге - для практики.

Другой фактор компетентности констатирует, что обучить ему нельзя. Он должен стать итогом самообучения и самовоспитания, выработанных приоритетов при поддержке педагогов. Сотвори себя сам - вот что значит овладение компетентностью. Педагогическая поддержка овладения ею, предполагает методы: интерактивный, проектный, творческо-проблемный, обратной связи, исследования ролевых моделей, презентации идей и т. д. Данные методы широко освещены в литературе, в которой студент усвоенные знания сопоставляет с личным опытом и выбирает свою педагогическую модель.

Модернизация системы образования на основе компетентностного подхода даст следующие преимущества:

- 1) переход от воспроизведения к применению знаний,
- 2) приоритет результатов над междисциплинарно - интегрированными требованиями,
- 3) связь целей обучения с использованием на практике,
- 4) ориентацию «человеческой деятельности на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций».

Инклюзивное воспитание предполагает процесс трансформации образовательной парадигмы, основанной на компетентностным подходе в образовании, на понимании, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и специальными воспитательными потребностями (СВП), т.е. нетиповые дети в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум, учиться вместе с типовыми детьми у которых нет каких-либо ограничений. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для данной категории детей.

Усилиями общественности и формирование общественного мнения, позволили начать создание условий для такого типа педагогики, получившей наименование инклюзивной (вовлекающей) [3].

Инклюзивное воспитание развивает методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное воспитание предполагает подход к преподаванию и обучению, который является более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате внедрения модели инклюзивного воспитания, тогда выиграют все дети (не только дети со специальными воспитательными потребностями).

Инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных учебно-воспитательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого типичного и нетипичного учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

В современной образовательной политике США и Европы развиваются несколько подходов, близких к собственно инклюзии, в том числе: расширение

доступа к образованию (widening participation), мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration) [3].

Положительные следствия инклюзивного образования очевидны не только для детей с ОВЗ и СВП, но и для типовых учащихся.

Дети с ОВЗ и СВП участвуют в большем количестве взаимодействий со сверстниками и в более продвинутых уровнях игры во время инклюзивных игровых групп, чем во время игры в неинклюзивных группах [1].

Инклюзивное образование с большей вероятностью обеспечивает им доступ к общеобразовательным программам (или их частям, которые дети с ОВЗ и СВП могут освоить), оно дает возможность осваивать навыки взаимодействия в естественной среде, позволяет задействовать групповую учебно-воспитательную деятельность [2].

В инклюзивных группах типовые дети (с нормативным развитием) имеют более выраженные коммуникативные навыки и ведут себя более активно, чем в группах, состоящих только из нормативно развивающихся сверстников. У них больше знаний о том, что означают "ограниченные возможности", и более высокие баллы по шкалам принятия людей с ограничениями, чем у детей, посещающих обычные группы [1].

Вопросы инклюзивного воспитания являются достаточно актуальными в современном обществе. Педагогические кадры сталкиваются с вопросами различной степени сложности, связанными с инклюзивным воспитанием, трудностями взаимоотношений типовых детей и детей с специальными воспитательными потребностями (СВП).

Таким образом, очевидно, что педагог должен обладать специфическими компетенциями: не только обладать научными знаниями в этой области, но и уметь корректно обсуждать данные вопросы, уметь видеть психологическую норму.

Положительные следствия инклюзивного образования очевидны не только для детей с ОВЗ и СВП, но и для типовых учащихся.

Для достижения и поддержания психологического комфорта в педагогических учреждениях, где воспитываются дети с СВЗ, нужны условия, социальные программы, законы, способствующие созданию психологическому и нравственному благополучию, а права всех без исключения детей должны уважаться, охраняться и осуществляться.

Что касается понятия «типовой/нетиповой ребенок», то подавляющее большинство исследователей отождествляют ее со среднестатистической нормой. Однако специальные воспитательные потребности, которые присущи нетиповым детям, могут быть для всех. Никто не застрахован от случайности, нет гарантий у каждого типового, чтобы не попасть в категорию нетиповых личностей в условиях техногенного общества и природных катаклизмов. Поэтому в настоящее время понятие нормы весьма размыто, психологи и психиатры полагают необходимым рассматривать не среднестатистическую норму, а оптимальную [1].

Таким образом, норма развития – это оптимальное сочетание анатомо-физиологических, социальных, психологических и социально-психологических проявлений своего потенциала. Критерии оптимальной социальной нормы:

соответствие общего уровня культуры; соответствие индивидуального поведения признанным нормам общества, морали; достаточная осведомленность в психологии человеческих отношений; отсутствие признаков социальной дезадаптации.

Однако, понятие «нормальное развитие» более неоднозначно, чем кажется на первый взгляд. Подобно другим наукам медицина, отказывается от жесткого нормативизма. Понятие нормы, столь многозначное в психологии, стало многозначным и в медицине. Во-первых, понятие норма – означает норматив, на который надо равняться, но нормативы различны и меняются. В-вторых норма, как среднестатистическая величина, имеет и среднестатистическое отклонение. В-третьих, норма как оптимум протекания процессов всегда индивидуальна.

Нормативность поведения зависит от возраста, воспитания, культуры, распространенности табу, потребностей, здоровья человека. Главные правила, однако, остаются одни и те же: осведомленность о последствиях, добровольность, отсутствие насилия, ответственность за свой выбор.

Несмотря на широкую представленность работ по инклюзивному просвещению, для нашей страны сейчас актуально недостаточность специальных знаний, низкая культура общества, невежество в вопросах инклюзии и уход от этих вопросов некоторыми педагогами – теми, кто должен обладать научными знаниями о предмете и о том, как донести свои знания до нового поколения.

В свете данной проблематики нами было проведено исследование таких параметров представлений студентов об инклюзии и инклюзивном воспитании, как: степень их информированности, поведения и ценностные ориентации при обсуждении вопросов о совместном обучении типичных и нетипичных детей.

Исследование проходило в апреле 2015 года, в нем приняли участие 61 студента первого курса педагогического факультета. В качестве методики использовалась специально разработанная нами анкета, состоящая из трех блоков.

Первый блок - направлен на получение информации о личности испытуемого. Второй блок - призван выяснить степень осведомленности субъектов в вопросах инклюзии. Третий блок - направлен на выяснение информации о личном отношении испытуемых к этой проблеме.

Результаты, в общем, могут быть описаны следующим образом: на вопрос «Считаете ли вы себя человеком, образованным в сфере инклюзивного воспитания?» 64% респондентов ответили «Скорее нет, чем да». Однозначно положительный ответ дали 33%, «Скорее да, чем нет» - 4%, отрицательный ответ не дал никто.

При ответе на вопрос «Откуда вы впервые узнали о инклюзивном воспитании?» популярностью пользовались варианты «из СМИ (телевидение, газеты, журналы, Интернет и т.п.)», «из книг или учебников». Вариант «от родителей» отмечали редко, вариант «от друзей» не выбрал никто.

Таким образом, анализ анкет показал, что большинство родителей не уделяют вопросам инклюзивного воспитания достаточно внимания, что возможно является следствием того, что сами родители не получали такого воспитания в своих семьях.

Кроме того, школьные педагоги не проявляют инициативы при информировании молодежи в этой области.

Наиболее трудным в процессе анкетирования оказалось получить развернутый обоснованный ответ на вопрос о преимуществах инклюзивного воспитания. Дополнительные трудности при анализе ответов составлял факт часто встречающихся заблуждений и очень живучих в сознании студентов предрассудков о вреде инклюзивного воспитания для типичных детей.

Результаты исследования позволили выявить *проблемы, с которыми сталкиваются студенты – будущие педагоги во время их подготовки в области инклюзивного воспитания*. Идея инклюзивного образования действительно займёт своё место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло.

Полученные данные показывает, что многие студенты-педагоги боятся не соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?» Они боятся не справиться, боятся ответственности. Советы, которые мы им даём в этих случаях, просты: следует посмотреть в лицо своим страхам и брать на себя ответственность, тогда они станут меньше и отдалятся. Включение – это перемена. Перемены пугают всех. Так устроен наш социальный организм. Но в данном случае речь идёт о правах человека, и идти навстречу переменам мы должны всё равно.

Знания принципов инклюзивного воспитания позволит будущим педагогам оказать помощь родителям детей, которые развиваются типичным образом, в преодолении страхов и когда они высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Студенты-педагоги, получившие подготовку в области инклюзивного воспитания будут компетентны доказывать обратное: успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзии, чем в обычном классе массовой школы. Всё познаётся в сравнении – известный принцип. Познавая ошибки других, личность избежит их повторения в своём опыте.

Таким образом, можно сделать вывод, что специфика современных представлений студентов об инклюзивном воспитании позволяет, с одной стороны, открыто обсуждать различные проблемы инклюзивного воспитания, а с другой – говорит о наличии множества заблуждений в данной сфере и необходимости научного построенного инклюзивного обучения и просвещения, которые могут обеспечить более открытые и честные отношения между типовыми и нетиповыми детьми, что, в свою очередь, приведет к развенчанию многих легенд и мифов о вреде инклюзии и расшатыванию стереотипов, сложившихся в этой сфере человеческого бытия.

Соответственно, данные результаты обуславливают необходимость формирования у студентов – педагогов научной базы в данной сфере, а также

специфических компетенций в процессе обучение в вузе через использование проблемно ориентированных занятий в рамках специального курса или в контексте смежных по тематике курсов. Что будет способствовать формированию личности в социальном плане и духовному прогрессу общества.

Список литературы:

1. АЛЕХИНА, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т.19. – №1. – с. 5-16.
2. ЛИЧ, Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. – М.: Оперант, 2015.
3. ПУГАЧЕВ, А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. – 2012. – №10. С. 374 - 377.

**ОПОРНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ СО СЛЕПОГЛУХИМИ ДЕТЬМИ**

*Светлана ФЕКЛИСТОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный педагогический университет имени Максима Танка
Наталья ГЛИНСКАЯ, директор
Молодечнская специальная общеобразовательная школа-интернат
№2 для детей с нарушениями зрения
Минск, Беларусь*

Summary: The problem of creation of resource training center for deafblind children education are discussed. The results of experimental project about approbation of methodological support are analysed.

В Республике Беларусь реализуется социально ориентированная государственная политика, направленная на обеспечение возможности для получения образования всеми детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР), создание оптимальных условий для их личностного развития и социальной адаптации [2]. В системе специального образования создан и ежегодно обновляется банк данных о детях с ОПФР. В банк данных включены только те дети, которые нуждаются в создании специальных условий для их обучения и воспитания.

Учреждения специального образования нашей республики осваивают новые функции – становятся ресурсными центрами, **опорными учреждениями**, на базе которых осуществляется интеграция и концентрация материально-технических, педагогических, информационных, интеллектуальных и других ресурсов образования. Это обеспечивает возможность достаточно оперативно создавать условия для обучения, воспитания и оказания коррекционной помощи разным категориям детей с особенностями психофизического развития по месту жительства.

В последнее время в мире увеличивается количество людей, имеющих множественные сенсорные нарушения. Однако до настоящего времени не разработана единая классификация слепоглухоты, поскольку не выработаны единые подходы к определению ее критериев. Так, дискуссионным остается главный вопрос: относить ли к категории слепоглухих только людей с выраженными нарушениями зрения и слуха, либо включать в эту группу тех, кто имеет, например, выраженное нарушение слуха и частичное нарушение зрения (и наоборот). Указанные вопросы обсуждались на международной конференции «Проблемы слепоглухих: опыт, задачи, перспективы», которая состоялась 15 – 16 апреля 2015 г. в г. Москва.

По данным статистики, в настоящее время в Республике Беларусь выявлено 7 слепоглухих детей (детей, имеющих выраженные нарушения зрения и слуха). В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, они могут получать образовательные услуги по месту жительства в Центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (в республике более 140 таких центров). Следует учитывать, что для качественного образования слепоглухого ребенка необходимо обеспечение специальных образовательных условий: создание адаптированной образовательной среды; разработка соответствующего учебно-методического обеспечения. Кроме того, качество коррекционно-развивающей работы во многом определяется наличием высококвалифицированных кадров.

Поэтому Министерством образования Республики Беларусь принято решение о реализации экспериментального проекта «Апробация методического обеспечения процесса обучения и воспитания слепоглухих детей» (2011– 2014 гг., научный руководитель – Феклистова С.Н.). Целью проекта была апробация программно-методического обеспечения процесса обучения и воспитания слепоглухих детей, определение модели адаптивной образовательной среды и содержания психолого-педагогической поддержки их семей. Реализация экспериментального проекта осуществлялась на базе государственного учреждения образования «Молодечненская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2 для детей с нарушениями зрения» (Минская обл.). В основу экспериментального проекта легло изучение опыта работы со слепоглухими детьми в Федеральном государственном учреждении «Сергиево-Посадский детский дом слепоглухих» (Российская Федерация). Были учтены нормативные требования к организации специального образования в Республике Беларусь.

В соответствии с задачами экспериментальной деятельности была осуществлена работа по апробации:

- 1) диагностической программы изучения слепоглухих детей;
- 2) средовых ресурсов обучения и воспитания слепоглухих детей;
- 3) индивидуальной программы адаптации слепоглухого ребёнка;
- 4) индивидуальной программы обучения и воспитания слепоглухого ребёнка.

В процессе *апробации диагностической программы изучения слепоглухих детей* педагогом-психологом были осуществлены диагностические мероприятия:

- наблюдение за поведением слепоглухого ребёнка;

- обследование актуального уровня развития сохранных анализаторов;
- наблюдение за поведением слепоглухого ребёнка во время проведения гигиенических процедур, одевания и раздевания, принятия пищи, на прогулке с целью выявления особенностей поведения и сформированности навыков самообслуживания.

Разработаны и систематизированы критерии оценки знаний, умений и навыков слепоглухого ребёнка. Составлены оценочные листы личностных качеств слепоглухого ребенка, разработаны таблицы функциональной оценки поведения.

Апробация модели средовых ресурсов обучения и воспитания слепоглухих детей предусматривала: создание условий, связанных с адаптацией объектов окружающей среды и оптимизацией взаимодействия участников образовательного процесса.

Адаптация объектов окружающей среды предусматривала:

- введение сигнальных опор, ускоряющих узнавание и запоминание объектов;
- введение специализированных условных обозначений, организующих самостоятельную деятельность учащихся в пространстве;
- структурирование пространства на специально организованные зоны (учебная, игровая, творческая, уединения);
- организацию маршрутов передвижения;
- обеспечение относительного постоянства пространства;
- ограждение «опасных» зон и т.д.

Результаты экспериментальной деятельности, осуществляемой в течение трех лет, свидетельствуют о том, что объекты образовательного пространства адаптированы для нормальной жизнедеятельности слепоглухого ребёнка. Подтверждением этому является самостоятельное ориентирование и передвижение слепоглухого ребёнка в здании школы-интерната.

Оптимизация взаимодействия участников образовательной среды осуществлялась через обеспечение индивидуального ритма и темпа жизнедеятельности слепоглухого ребёнка; создание условий для формирования у слепоглухого ребёнка адекватных его возможностям способов коммуникации. Были введены режимы учебной работы на занятиях и в течение дня, правила, регулирующие субъектные отношения ребёнка [3].

Результатом внедрения предметно-пространственных и организационно-смысловых ресурсов обучения и воспитания слепоглухого ребёнка в условиях образовательного учреждения стала высокая степень мобильности слепоглухого ребенка в пространстве школы-интерната и пришкольной территории.

Внедрение разработанной *программы адаптации слепоглухого ребенка* включало:

1. создание безопасной среды в учебных помещениях, зонах отдыха, быту:
 - создание и использование тактильных подсказок в качестве ориентиров;
 - оснащение класса необходимым оборудованием и распределение его по зонам;
2. обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей:
 - проведение консультаций с родителями по вопросам адаптации;

- участие родителей в групповых занятиях;
- разработка памятки для родителей по организации жизнедеятельности детей в период адаптации, в период каникул;
- 3. создание базы специальных средств обучения и средств, позволяющих реализовать бытовой досуг:
 - создание банка тактильных ощущений;
 - пополнение банка сенсорных эталонов;
 - оснащение класса и кабинетов специалистов предметами, необходимыми для развития сохранных анализаторов;
 - подбор игр и предметов для реализации бытового досуга;
- 4) создание условий для взаимодействия работников и учащихся школы-интерната со слепоглухими детьми:
 - формирование у педагогов, учащихся, персонала школы адекватных установок, мотивов, стиля взаимодействия со слепоглухим ребенком;
 - проведение консультаций;
 - создание электронной библиотеки;
 - разработка алгоритмов действий во время проведения гигиенических процедур, приема пищи, выполнения режимных моментов;
 - проведение практических семинаров;
 - разработка плана выходного дня и др.

Апробация индивидуальной программы обучения и воспитания велась по следующим направлениям:

- 1) развитие сохранных анализаторов;
- 2) формирование предметно-практической деятельности;
- 3) развитие движений и ориентировки;
- 4) формирование коммуникативных умений;
- 5) формирование социально-бытовой ориентировки [1, 4].

По каждому из разделов программы был определен конкретный перечень умений, которыми должен овладеть ребенок. В результате обучения и воспитания слепоглохого ребенка участниками проекта разработаны и апробированы технологические карты коррекционных занятий.

Участниками *экспериментального проекта* разработаны: фотоматериалы «Пособия и среда», памятка «Адаптация объектов образовательного пространства для жизнедеятельности и обучения слепоглухих детей», тактильные книги для формирования представлений об окружающем мире, наглядное пособие «Система календарей», электронная библиотека по проблеме воспитания и обучения слепоглухих детей, памятки для родителей.

В 2014 году на базе государственного учреждения образования «Молодечненская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушениями зрения» создан **ресурсный центр обучения и воспитания слепоглухих детей**. В 2014 – 2016 гг. реализуется инновационный проект «Внедрение модели методического обеспечения процесса обучения и воспитания слепоглухих

детей» (научный консультант – Феклистова С.Н.). Цель проекта – внедрение модели программно-методического обеспечения образовательного процесса слепоглухих детей. Содержание работы в рамках инновационного проекта предусматривает:

- дистанционное сопровождение процесса обучения и воспитания слепоглухих детей и детей с нарушениями слуха и зрения в условиях учреждения образования;
- дистанционное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих слепоглухих детей;
- консультирование педагогов по вопросам обучения и воспитания слепоглухих детей;
- организацию консультирования по месту обучения слепоглохого ребенка с целью создания адаптивной среды образовательного и бытового пространства;
- проведение открытых методических мероприятий (семинары, тренинги, скайп-конференции, мастер-классы, круглые столы и т.д.) по теме инновационного проекта

По нашему мнению, создание такого ресурсного центра – опорного учреждения – обеспечит распространение опыта обучения и воспитания слепоглухих детей, создание условий для повышения профессиональной компетентности специалистов. Это позволит создать в Республике Беларусь модель дистанционного сопровождения процесса обучения и воспитания слепоглухих детей и детей с нарушениями слуха и зрения.

Литература:

1. Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. – 239 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
3. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. – 207 с.
4. Пташник, Е. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей / Е. Пташник. – Сергиев-Посад, 2005. – 80 с.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ: IMPLICAȚII PENTRU CERCETARE ȘI PRACTICĂ

*Tatiana VASIAN, doctor în psihologie,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Moldova*

Summary: In the article it is contended the need for the creation of an inclusive educational environment as early as possible, advantageous for each child's development, in

order to be valued. There are analyzed the barriers that interfere with the process of ensuring qualitative early inclusive education, as also the solutions which would minimize these barriers.

În ultimii ani sistemul educațional din țara noastră a suferit mai multe schimbări profunde, printre care și cele generate de implementarea politicilor de incluziune educațională. În special, în urma ratificării de către Republica Moldova a Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități și a unui șir de documente legislative ce au urmat întru implementarea convenției, precum Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013) nr. 169 din 09.07.2010, Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015 (ordinul ministrului educației nr. 849 din 29 noiembrie 2010), Programul de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru anii 2011-2020 (HG nr. 523 din 11 iulie 2011), a început dezvoltarea și implementarea acestora la nivel național.

Pentru a vedea care sunt succesele și dificultățile dezvoltării practicilor de educație incluzivă în învățământul preșcolar ca primă treaptă educațională care oferă copilului un contact inițial cu diversitatea, am inițiat o cercetare la acest nivel, cu implicarea cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie din țară, precum și părinții ce educă copiii de până la 7 ani. Au fost chestionate circa 270 de cadre didactice din învățământul preșcolar și 330 părinți. Scopul acestei cercetări a vizat evaluarea situației curente în sistemul actual de educație timpurie cu referire la dezvoltarea practicilor incluzive, succesele și dificultățile care se atestă aici pentru a susține dezvoltarea practicilor incluzive într-un proces continuu pe țară. În acest sens au fost utilizate câteva metode: observarea, convorbirea, chestionarul.

Mai întâi de toate, trebuie de menționat că, deși cadrul legislativ adoptat în Republica Moldova presupune implementarea politicilor de incluziune în sistemul educațional la toate treptele, la modul practic în învățământul preșcolar lucrurile stau altfel. Doar 61 cadre didactice din cele chestionate *atestă practici de incluziune educațională* a copiilor cu CES în instituțiile de educație timpurie pe care le reprezintă, ceea ce constituie doar 22,43% din numărul total al intervievaților. Din această cauză și la capitolul *realizărilor* în acest sens afirmațiile au fost scunde, ele vizând în mare parte: starea de bine a copilului inclus, aflarea lui printre semenii, o adaptare mai bună la procesul educațional, la cerințele impuse de acesta. Au fost punctate și realizări ce țin de o mai bună colaborare cu părinții copiilor cu CES, posibilitatea de a educa la ceilalți copii atitudinea grijulie față de semenii.

Cercetarea a scos în evidență un șir de *dificultăți* cu care se confruntă la moment instituția de educație timpurie:

- lipsa sau nedeveloparea serviciilor de suport pentru susținerea incluziunii copiilor cu CES (cadrul didactic de sprijin, centrul de resurse în domeniul educației incluzive);
- neacceptarea procesului de incluziune de către părinții copiilor cu dezvoltare tipică ce generează chiar stări de conflict dintre părinți și administrația instituției;
- pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în a lucra și implica în activități comune și individuale acești copii, din care cauză se crează impresia că copiii ce prezintă nevoi speciale nu pot fi implicați în procesul educațional, solicită prea multă atenție;

- ”scăparea din vizor” a celorlalți copii din cauza focusării în activitate pe copiii cu CES, mai ales în cazurile când grupele de copii sunt numeroase (30 copii și mai mult).

Iată de ce și *reușita implicării copilului cu CES* în activitățile organizate, după cum menționează cadrele didactice, este atestată doar în 38,6% dintre cazuri (105 participanți).

Cu referire la *măsurile întreprinse de grădiniță pentru a depăși obstacolele* create diferentem:

- colaborarea cu diverși specialiști (metodistul instituției, reprezentanții Serviciului raional/municipal de Asistență Psihopedagogică, spre exemplu);
- autoinformarea din diverse surse de specialitate și mai multe încercări de a individualiza procesul educațional;
- implicarea părinților copiilor cu CES în activitatea la grupă;
- informarea părinților despre necesitățile copiilor cu CES și beneficiile aflării copilului cu dezvoltare tipică într-un mediu educațional incluziv.

Gradul de pregătire al instituției de educație timpurie a fost măsurat în baza indentificării opiniei educatorilor cu privire la câteva aspecte ce vizează grădinița pe care o reprezintă: pregătirea metodologică a cadrelor didactice, asigurarea cu personal suplimentar, crearea centrului de resurse în educație incluzivă, funcționarea unei echipe multidisciplinare care ar monitoriza procesul incluziv, asigurarea cu suportul didactic necesar, dar și condițiile tehnice existente. De asemenea s-a făcut referire și la pregătirea mediului social și de învățare din grădiniță pentru un proces incluziv de calitate, fiind determinată opinia respondenților cu referire la atitudinea personalului, celorlalți copii, părinților față de incluziunea copiilor ce prezintă dificultăți de dezvoltare. Pentru toate aceste aspecte cadrele didactice intervievate au putut selecta dintre câteva opțiuni: foarte bine, bine, moderat, slab, nepregătită.

Analizând răspunsurile oferite în acest mod, observăm predominanța gradului de nepregătire a instituției de educație timpurie la toate dimensiunile prezentate mai sus, pornind de la lipsa condițiilor tehnice (rampe, bare de suport etc.), remarcată de către 216 educatori (79,41%), precedată de asigurarea insuficientă cu cadre didactice de sprijin, logopezi, psihologi etc. (64,34% - 175 respondenți). Echipa multidisciplinară funcționează după analogia celei școlare foarte bine în doar 5 cazuri, ce constituie puțin mai mult de un procent din numărul total de respondenți, și lipsește cu desăvârșire în 58,46% dintre situațiile descrise de participanți. Se atestă astfel o situație precară, educatorul fiind în preponderență de unul singur implicat în realizarea procesului incluziv, dar și singurul responsabil, din câte se vede, de unde și reiese șirul de dificultăți menționate anterior.

Aceste date sunt confirmate, într-o anumită măsură, și de răspunsurile oferite la întrebarea ce reflectă colaborarea în vederea organizării și desfășurării procesului incluziv în grădiniță. Din cele 272 cadre didactice chestionate 103 persoane (37,9%) nu colaborează cu nimeni, inclusiv cu nici o structură. 80 de educatori (29,41%) apelează la sprijinul părinților, 44 (16,18%) la cadrele didactice de sprijin, iar 8 persoane (2,94%) cooperează cu Comisia multidisciplinară din instituție (acolo unde ea există). Un număr mic de respondenți atestă și colaborarea cu alte structuri din domeniu pentru a facilita incluziunea copiilor cu CES în

grădiniță: Serviciul de Asistență Psihopedagogică (9,19%), precum și alte servicii, organizații neguvernamentale (4,41%).

Nici pregătirea metodologică a cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie chestionate nu corespunde nivelului înalt de cerințe ce se datorează sporirii numărului de copii cu CES incluși în ultima perioadă, începând cu treapta învățământului preșcolar. Jumătate din numărul total de respondenți, 50,37%, se caracterizează ca fiind nepregătiți pentru a lucra cu copiii ce prezintă cerințe educaționale speciale. O pregătire bună sub acest aspect o atestă doar a cincea parte dintre cadrele didactice, acestea menționând că sunt pregătite din punct de vedere metodologic pentru procesul incluziv bine (15,81%) și, într-un număr mai mic, chiar foarte bine (2,57%). Asigurarea cu suportul didactic necesar este la fel insuficientă, acest lucru fiind menționat de 140 respondenți, care reprezintă 51,47% din numărul total. Cealaltă jumătate de cadre didactice apreciază nivelul de asigurare didactică ca fiind slab (22,06% - 60 persoane), moderat (7,35% - 20 persoane), bun (10,29% - 28 persoane) și foarte bun (2,57% - 7 persoane).

Caracterizând atitudinea manifestată în raport cu copiii cu CES și cu incluziunea lor în grădiniță, cadrele didactice evidențiază caracterul binevoitor și tolerant al atitudinii personalului implicat în 26,47% dintre cazuri: 9,19% (25 persoane) atestă acest lucru la cel mai înalt nivel, urmat de 17,28% (47 persoane), ce menționează gradul înalt al acestor manifestări atitudinale. Totuși, rămâne un număr considerabil de cadre didactice și anume 115 (42,28%), care consideră că în instituția pe care o reprezintă personalul didactic nu manifestă o atitudine tolerantă față de copiii cu CES. Aproape similare sunt și datele ce se referă la atitudinea celorlalți copii față de copiii integrați, în viziunea educatorilor chestionați: o atitudine foarte favorabilă avem în 27 de cazuri (9,93%), favorabilă în 14,34% dintre cazuri (39 opinii), moderat favorabilă în 23,16% (63 cazuri), slab pozitiv pronunțată în 12,5% (34 cazuri) și în 40,07% se atestă o atitudine nefavorabilă față de această categorie de copii. Totuși, menționăm că aceste date reflectă punctul de vedere al cadrelor didactice și nu al preșcolarilor ce interacționează cu copiii cu CES.

O atitudine mai puțin tolerantă în raport cu copiii ce prezintă dificultăți de dezvoltare și învățare manifestă părinții copiilor cu dezvoltare tipică, care, conform datelor furnizate de cadrele didactice din grădiniță, dau dovadă de intoleranță în 43,75% (119 persoane) dintre cazuri și toleranță scăzută în 14,71% dintre cazuri (40 persoane). Ponderea celor ce atestă atitudini foarte favorabile la părinți în astfel de situații este mult mai mică, constituind doar 1,47% (4 respondenți).

Părerile părinților la acest capitol de asemenea sunt împărțite. Fiind întrebați dacă ar putea exista beneficii pentru dezvoltarea copiilor lor în situația în care împreună cu ei ar frecventa grădinița și copiii cu CES, 56,97% dintre cei 330 părinți participanți la studiu au oferit un răspuns negativ. Printre beneficiile aflării copiilor într-un mediu educațional incluziv cei 142 respondenți care au răspuns afirmativ au enumerat formarea mai multor calități personale la copiii lor, precum toleranța, mărinimia, cumsecădenia, implicarea, grija față de cel de lângă tine, respectul, nondiscriminarea, responsabilitatea.

Pentru a depăși dificultățile legate de perceperea părinților a procesului de incluziune a copiilor cu CES în grupul de copii, trebuie analizată sursa temerilor acestora. Neacceptarea

poate fi generată de mai multe condiții: lipsa cunoștințelor părinților despre specificul de dezvoltare al copilului, dizabilitate în aspect medical și comportamental; insuficiența cunoștințelor părinților despre cum să interacționeze maturii și copiii cu copilul cu CES fără a-i face vreun rău; existența credințelor și convingerilor depășite ale părinților cu privire la dizabilitate; specificul credințelor și convingerilor părinților din comunitate cu privire la marginalizarea și stigmatizarea familiei cu copii cu CES. Toate acestea îl fac să perceapă foarte sceptic posibilitatea copilului său de a interacționa la grădiniță cu copii ce prezintă nevoi speciale. Acțiunile cadrului didactic ar trebui să vizeze informarea părinților despre specificul de dezvoltare al unui copil, nevoile lui, avantajele interacțiunii copiilor într-un mediu educațional incluziv.

Aceleași tendințe atitudinale sunt prezente, cu regret, și atunci când analizăm datele ce vizează atitudinea comunității față de copiii cu CES, care este, ca și în cazul de mai sus, preponderent nefavorabilă în 43,75% dintre cazuri, despre aceasta menționând 119 cadre didactice chestionate.

Aceste rezultate reflectă *stigmatizarea socială*, care se exprimă în predominarea atitudinii negative în raport cu persoanele cu nevoi speciale și a celor din anturajul lor [2]. Copiii cu CES, părinții lor sunt adesea supuși presiunilor suplimentare legate de statutul lor într-o societate care nu este întotdeauna pregătită să accepte aceste persoane. Observăm astfel că implementarea cu succes a programelor naționale de incluziune socială este frânată de persistarea atitudinilor negative, de discriminarea categoriilor nominalizate de către însăși părinții, cadrele didactice, societate în final.

Dacă am realiza o ranjare a modalităților de suport solicitat de cadrele didactice ce lucrează cu copii cu CES sau se pregătesc să o facă, situația ar fi următoarea:

- suport în pregătirea profesională (41,91%);
- suport didactic necesar pentru desfășurarea activităților, inclusiv accesul la tehnologiile informaționale moderne (40,07%);
- consiliere și supervizare în desfășurarea procesului educațional incluziv (31,62%);
- servicii de suport existente în instituție (serviciu de asistență psihologică, logopedică, cadru didactic de sprijin) (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- mai bună colaborare cu structurile competente (Serviciul de Asistență Psihopedagogică, spre exemplu) (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- concordanța documentelor de politici educaționale, simplificarea curriculumului pentru educația timpurie (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- reducerea numărului de copii în grupă (mai puțin de 10% dintre respondenți);
- remunerarea corespunzătoare a muncii cadrelor didactice din instituțiile preșcolare ce includ copii cu CES.

Deși de către cadrele didactice din instituțiile preșcolare și părinții ce educă copii de vârstă timpurie au fost evidențiate mai multe dificultăți în vederea implementării mecanismului de incluziune educațională la prima treaptă de învățământ, susținem că se depun eforturi considerabile și de către cadrele didactice, și de către administrația instituțiilor de educație timpurie ce dezvoltă practici incluzive. Toate aceste acțiuni se realizează pentru a oferi copiilor șansa de a se educa în spiritul umanismului și echității

(”Copiii noștri ar învăța să lege relații și ar conștientiza de mici că sunt oameni cu nevoi speciale de care nu ar trebui să fie indiferenți” (din spusele unui părinte participant la studiu)).

Pentru optimizarea procesului de educație incluzivă propunem următoarele recomandări:

- Elaborarea și implementarea unei metodologii comune în vederea educației incluzive la treapta învățământului preșcolar;
- Asigurarea unui mediu educațional incluziv de la cele mai mici vârste, care să favorizeze o dezvoltare echilibrată a tuturor copiilor, să promoveze respectul pentru diversitate, să contribuie la prevenirea și combaterea prejudecăților și discriminării;
- Evaluarea complexă a copilului și acordarea suportului educațional și social în conformitate cu nevoile identificate;
- Abordarea individualizată cu adevărat a copiilor cu CES, mai cu seamă că organizarea procesului educațional *centrat pe copil* este principiul fundamental pe care se axează politica curriculară la treapta educației timpurii – pe nevoile, interesele, particularitățile de vârstă și individuale, temperamentul, ritmul propriu de dezvoltare a copilului, stilul de învățare, tipul de inteligență, implicând activ copilul în propria-i formare și devenire [4]. La grădiniță educatorul ar trebui să se axeze ”pe formarea armonioasă a personalității și pe îndeplinirea standardelor de dezvoltare de către fiecare copil în parte (și mai puțin pe obținerea de așa-zise ”performanțe” cu anumiți copii” [3, p. 101];
- Pregătirea profesională corespunzătoare cerințelor procesului educațional incluziv, constatându-se o mare nevoie de cursuri cu tematici speciale, ce aparțin unor domenii mai specifice: psihopedagogie, consiliere, terapii comportamentale de specialitate;
- Revederea standardelor ce reglementează condițiile de asigurare a accesului la educație timpurie de calitate: înscrierea copilului în grădiniță, numărul de copii într-o grupă, personalul implicat etc. Aceleași dificultăți legate de numărul excesiv de copii în clasă, numărul de copii cu CES ce sunt în vizorul unui singur cadru didactic de sprijin la școală au fost atestate și în cadrul unei cercetări recente a modelelor de educație incluzivă implementate în instituțiile școlare din Republica Moldova [1];
- Existența serviciilor de sprijin în educația timpurie care ar soluționa și minimaliza dificultățile cu care se confruntă copiii la venirea în școală.

Resurse bibliografice:

1. Malcoci L., Chistruga-Sinchevici I. Incluziunea copiilor cu CES în școlile din comunitate: studiu sociologic. Chișinău: S. n., 2015.
2. Malcoci L. Percepțiile populației din Republica Moldova privind fenomenul discriminării: studiu sociologic. Chișinău: Cartier, 2011.
3. Munteanu C., Munteanu E.-N. Ghid pentru învățământul preșcolar: o abordare din perspectiva noului curriculum. Iași: Polirom, 2009.
4. Vasian T. Spre o educație timpurie de calitate. În: Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației, Conferința șt. intern. (2015; Cahul), com. șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]. Cahul: US Cahul, 2015, p. 165-169.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена ЛОБАЧЕВА, заведующий ДОУ № 30, Белцы, Молдова

Summary: *This article considers the problem of using active methods that help to form professional competences of educators in inclusive research. The main idea of realization these active methods was discovered in the process of elaboration the concrete methodical arrangements (such as Evocation, Motivation for the New Lesson, Realization of Meaning, Reflection).*

Потребность в совершенствовании профессиональной подготовки воспитателей к работе в системе инклюзивного образования требует пересмотра форм и методов их профессионально-педагогической деятельности, её направлений, организации и содержания методической работы в детском саду.

Это связано с тем, что многие воспитатели обучаясь в вузе не получили дефектологической подготовки, а в современных детских садах довольно таки большая часть детей имеют проблемы, мешающие им получать полноценное дошкольное образование. Воспитатель же знакомый с дефектологией, коррекционной педагогией, теорией инклюзивного образования может компенсировать дефект развития ребенка, при условии, если он изучит методы обучения и воспитания этих детей.

Многие методы, приёмы, учебные средства, которые используются в специальной педагогике, могут быть эффективны при обучении здоровых детей. Инклюзивная подготовка является мощным фактором развития общей культуры личности любого воспитателя, так как учит его милосердию, эмпатии, толерантности, умению решать проблемы «особых детей» в рамках правового поля.

В качестве важного показателя педагогического мастерства воспитателя, работающего с «особыми детьми», можно назвать умение понять причину того явления с которым он столкнулся. Это предполагает проведение ситуационного анализа и на основании этого установление причины отклонения в развитии ребенка. Для этого воспитатель должен владеть диагностическим инструментарием, а не осуществлять этот процесс методом проб и ошибок.

Для работы с воспитателями в этом аспекте хорошо использовать «приём софизма» (заведомо ложные размышления, кажущиеся правильными). И если воспитатели проявляют способность найти аргументы для их опровержения, это будет свидетельством их компетентности и самостоятельности в вопросах диагностики различных психо-физических нарушений.

Компетентный в области инклюзивного образования специалист, должен не только увидеть и понять сущность проблемы и ее причины, но и своевременно решать ее в различных нестандартных ситуациях с высоким образовательным

эффектом. Здесь актуализируются такие важные функции воспитателя, как прогнозирование, проектирование, организация содержания и процессуальная сторона работы с детьми. В этой связи будут эффективными занятия креативного типа, такие как занятие-диалог, дискуссия, диспут, эвристическая беседа, занятие-противоречие, защита творческого проекта и др.

По мнению С.Г. Велиева и Р.Б. Гусейнова, эвристический подход предполагает освоение знаний, которые носят личностный характер, потому что обучающийся изначально творит их в исследуемой области реальности. По мнению ученого, эвристическое обучение связано с развивающим и проблемным типами обучения, где обучающийся оказывается субъектом, конструктором своего образования [1].

Апробировав в практике рекомендации И.Н. Ратикова [4], мы пришли к выводу, что обучение воспитателей конструированию интегрированных занятий и других мероприятий, в которых участвуют и дети с ограниченными возможностями, будет эффективным, когда активные методы будут использоваться с учётом их разработки:

- **Этап актуализации знаний по теме мероприятия** (приём графической организации материала, в виде таблицы состоящей из столбцов: «знаю», «хочу знать», «узнал», что позволяет структурировать изученный материал;
- **Этап постановки учебной задачи** относительно включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс (приёмы «привлекательная цель», «удивляй», «обсуждаем домашнее задание» и др).
- **Этап решения учебной задачи** (сначала текст маркируется специальными обозначениями, потом размещается в таблицу с соответствующими пометками и обсуждается по каждому пункту; представление воспитателям текста в виде рыбы, где им необходимо выбрать ключевые проблемы – «верхние косточки» и соответствующие факты, подтверждающие наличие данной проблемы – «нижние косточки»; создание «информационной копилки»);

Для решения учебной задачи можно использовать метод «Мозговой атаки», когда путём интенсивных высказываний, идей, догадок, находится оптимальный вариант решения проблемы особого ребёнка.

Для коллективного решения проблем приемлем метод «деловой игры», который заключается в учебном моделировании ситуации, касающейся удовлетворения образовательных потребностей детей. Это даст возможность на моделях, а не на реальных детях обучаться взаимодействию с ними, применять методы и формы специфические для детей с отклонениями в психофизическом развитии.

Эффективным является приём «провокация», когда специально создаётся ситуация, при которой руководитель мероприятия провоцирует воспитателей на неправильный способ действий, игнорирующий особенности развития ребенка. Также можно использовать приём «морфологический ящик», когда группа воспитателей создаёт информационную копилку, в которую включены дидактические проекты интегрированных занятий, рекомендации к работе по формированию

социальной адаптации детей, интерактивные методы работы с родителями дошкольников и др.

- **Этап рефлексии** – приём «синквейн», когда составляется стихотворение из пяти строк, по определённым правилам: название, описание, действия, чувство, повторение сути; приём «денотатный граф» (автор Д.Х. Вагопаева), когда воспитателям предлагается определенный алгоритм работы: выделить ключевое слово или словосочетание, произвести дробление на слова - «веточки», соотнести каждое слово «веточку» с ключевым словом, составить самостоятельно, учитывая знания и умения полученные на предыдущих этапах обучения «денотатный граф», по изученной теме. Например, «Стратегии обучения слабовидящих дошкольников», «Организация предметно – развивающей среды в инклюзивном детском саду», «Индивидуальный план для слабослышащих детей» и др.

Используя этот приём важно учитывать принцип ситуативности, то есть опору на реальную педагогическую ситуацию, сложившуюся в группе воспитателей, их профессиональный уровень и личностные качества.

Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к познавательной и практической деятельности, без которых не может быть качественной профессиональной подготовки. Их использование позволяет создать положительный микроклимат, что будет создавать атмосферу свободного, творческого общения педагогов.

Литература:

1. Велиев С.Г. Гусейнов Р.Б. Взгляд на активное и интерактивное обучение в эффективной организации урока: метод. Пособие. Нахчиван: Школа. 2004. С. 2007-2012
2. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации\\ Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Челябинск, 2003-322с. ISBN 978-5-503-00030-6
3. Панова Т.Н. Панова, Н.В. Профессиональная жизнь педагога : монография / Панова Н.В. – СПб. : ИПКСПО, 2007. – 244 с.
4. Ретикова И.Н. Использование активных методов обучения в профессиональной подготовке бакалавров педагогики.\\Мир науки, культуры, образования. №1 (44) 2014 ISBN 1991-5497
5. Эвристическое обучение: в 5 т\ под ред. А.В. Хуторского.- М., 2012 – т.3. Методика.- 208с. ISBN 978-5-904329-07-5

SECȚIUNEA II
STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

DEZVOLTAREA DE MECANISME PENTRU ASIGURAREA UMANIZĂRII SOCIETĂȚII
CA FACTOR IMPORTANT PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

*Victoria DANILA, lector universitar,
Universitatea Tehnică a Moldovei, Chișinău, Moldova*

Summary: The paper proposes to highlight the mechanisms that will contribute to ensuring the humanization of society. This paper presents an analysis of key concepts such as the humanization of society and inclusive education. These great problems of the XXI century, reveal some gaps in education today for tomorrow's generation education and training. Students and young people with special educational needs they necessity to be admitted and enrolled in a society in which human government, tolerance, common sense and understanding between members of society. So every member of society must make every effort and endeavor to change to form an integrated society without discrimination. All are entitled a life more beautiful and dignified and humane, equality in all areas of life.

Educație incluzivă se caracterizează prin aceea că elevul cu cerințe educaționale speciale trebuie susținut și încurajat de învățător/profesor ca să-și dezvăluie personalitatea, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul. Școala, în general, și pedagogii, în special, sînt responsabili, alături de familie pentru modelarea personalității, de ceea ce filozoful Constantin Noica numea „devenirea întru ființă a omului”. Cît de pregătit este pedagogul ca să ofere sprijinul necesar copilului cu cerințe educaționale speciale? Cu siguranță, e nevoie de o schimbare a conținuturilor pentru pregătirea cadrelor didactice, a atitudinii tuturor angajaților școlii, a altor membri ai comunității față de actul educațional, determinat de procesul incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale. Or, incluziunea nu înseamnă doar a integra copiii cu cerințe educaționale speciale în mediul școlar, ci și a conștientiza fenomenul diversității umane și a organiza procesul educațional în școală pornind de la această concepție [7].

Un factor important în asigurarea unei educații incluzive și formarea unei noi viziuni asupra misiunii pe care o are astăzi școala: *de a fi templu al educației pentru toți copiii din comunitate, inclusiv pentru cei cu cerințe educaționale speciale*, este umanizarea societății.

Umanizarea societății presupune un alt mod de abordare a relațiilor dintre oameni și se concentrează pe valorile umane: conștiință, onoare, decență, datorie, responsabilitate, corectitudine, compasiune, toleranță etc. Umanismul trebuie să fie promovat de societate prin respectarea următoarelor principii: egalitate, dreptate, atitudine umană în relațiile cu semenii săi și cu lumea înconjurătoare.

Considerăm relevantă ideea, în care se menționează că umanismul plasează pe primul plan omul ca valoare supremă, ce exprimă respectarea demnității lui și a drepturilor la dezvoltare, libertate și fericire.

Ideile umaniste au fost prezente pe tot parcursul dezvoltării civilizației. Cuvântul „umanism” provine din latină, de la „humanus”, care înseamnă „omenesc”. Cu timpul, termenul în cauză ajunge să desemneze nu numai în literatura clasică, greacă și latină, dar și în sistemul de idei pedagogice bazate pe aceste realități [3, apud 2, p.17].

Astfel ajungem la sensul extins al noțiunii de „umanism” formulat la începutul secolului al XIX-lea, mai exact în 1808, de F. J. Niethammer, ca „indicând concepțiile care de-a lungul întregii istorii a civilizației recunosc demnitatea, valoarea și posibilitățile nelimitate de desăvârșire ale ființei umane și, care în consecință, militează pentru dezvoltarea liberă a personalității umane” [2, p.17]. O dezvoltare liberă și armonioasă a personalității impune respectarea și valorificarea ideilor umaniste și, în același timp tinde spre formarea omului ca ființă supremă, care va deține și promova valorile general umane pentru a putea face față schimbărilor în societatea de mâine.

Pornind de la ideea că omul „nu poate deveni om decât dacă este educat” [8], vom încerca să evidențiem acele mecanisme care contribuie nemijlocit la umanizarea societății de astăzi pentru formarea celei de mâine.

Mecanismele specifice sunt următoarele:

- activarea forțelor comunitare prin dezvoltarea unei culturi a parteneriatului real și solidarității sociale, inclusiv prin campanii naționale de educare și sensibilizare a populației;
- cooperarea cu toți actorii sociali, dezvoltarea solidarității sociale și monitorizarea promovării principiului egalității de șanse în toate domeniile;
- încurajarea elevilor cu cerințe educaționale speciale pentru a studia și a se implica în viața socială;
- încurajarea spiritului de inițiativă și oferirea posibilităților de afirmare în activitățile școlii, a cercurilor educaționale din care fac parte;
- promovarea principiului egalității de șanse între elevii cu cerințe speciale în acele domenii de activitate în care ei doresc și pot;
- încurajarea distribuirii prin consens a responsabilităților și sarcinilor în cadrul orelor;
- asigurarea egalității de șanse în relațiile de muncă și de diminuare a discriminărilor efectuate copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- dezvoltarea instrumentelor de comunicare, educare, evaluare și implicare a tinerilor în activități de voluntariat.

O definiție a educației „prin grila postmodernității”, ne propune Emil Păun [4, apud 6, p.80] care aduce „o viziune mai clară și mai puțin canonizată asupra educației”. Prin educație, elevul/studentul devine o personalitate valoroasă și este ridicat din „fatalitatea zoologică sau din copleșitoarea limitare impusă de simpla existență personală” [5, apud 1, p.191]. „Educația de înaltă calitate îi orientează pe oameni să învețe, să caute, să exploreze, să pună întrebări, să fie sensibili la frământările celorlalți, să facă față tuturor cerințelor societății, să contribuie la propria formare și să se dezvolte pe toate planurile”. Am zice noi și acceptarea și ajutorarea celor cu nevoi speciale.

La întrebarea: cum am putea asigura umanizarea societății? vom prezenta mai jos următoarele răspunsuri:

- Umanizarea societății se poate realiza prin conștientizarea și recunoașterea valorii individuale a subiectului, al celui ce învață;
- Umanizarea societății se poate realiza prin crearea condițiilor menite să umanizeze împrejurările vieții școlare;
- Umanizarea societății se poate realiza prin orientarea și promovarea valorilor umane, valorilor morale și culturale;
- Umanizarea societății se poate realiza prin schimbarea atitudinii cadrului didactic față de subiectul învățării;
- Umanizarea societății se poate realiza prin respectarea codului etic al procesului educațional;
- Umanizarea societății se poate realiza prin responsabilitatea fiecărui participant la actul învățării;
- Umanizarea societății se poate realiza prin formarea de personalități competente și conștiente în soluționarea diverselor subiecte nestandard.

Prin urmare, umanizarea societății este privită ca un principiu important socio-pedagogic ce reflectă tendința socială actuală de edificare a sistemului de învățământ. Umanizarea fiind de fapt un element cheie al unei gândiri pedagogice noi, care confirmă esența procesului de învățământ. Înțelesul de bază al educației în acest sens este dezvoltarea personalității. Și asta înseamnă schimbarea sarcinilor care sunt puse în fața pedagogului. Anterior, el a trebuit să facă transferul cunoștințelor către studenți. Actualmente orientarea umanistă a profesorului scoate în evidență o altă problemă - dezvoltarea personalității prin implicarea nemijlocită a subiectului, prin gradul de conștientizare a valorilor umane în relația cu semenii, prin aplicarea instrumentelor de lucru adecvate situației sau problemei abordate. Prin urmare, umanizarea educației presupune unitatea de dezvoltare culturală, socială, morală și profesională a individului. Acest principiu de predare socială impune o revizuire a obiectivelor educației, conținutului și tehnologiei învățământului în pregătirea cadrelor didactice.

Umanizarea sistemului educațional incubă și oferirea feedback-ului care este absolut necesară în procesul de învățare deoarece, pe de o parte, oriunde este nevoie de obținerea unui anumit rezultat, este necesară verificarea eficienței informării (a comenzii), iar pe de altă parte, pentru ca în procesele întâlnite în învățământ informația profesorului nu este recepționată în mod pasiv de către elev/student, ci este mai întâi înțeleasă, apoi prelucrată și memorată. Profesorul trebuie să fie informat la randul său privind efectuarea asimilării de către student a informațiilor recepționate.

În educație, abordarea umanistă are următoarele caracteristici:

- centrarea pe individ ca subiect al propriei formări,
- inducerea dezvoltării personale prin acțiuni de auto-conștientizare,
- selectarea conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează,
- liberul acces la cunoștințe ghidate de orientarea motivațională și personală,
- încurajarea raportării la surse multiple,
- exercitarea autorității pedagogice prin forme non-directive etc.

Educația umanistă aduce în prim plan atât partea afectivă a educației, cât și cea cognitivă. Educatorul nu este o persoană care doar reproduce cunoștințe, el se implică afectiv în procesul de învățare, propune exerciții și teme stimulative ce ar putea să-i atragă pe elevi, să-i implice în mod personal. Important pentru educator este să accepte diferențele elevilor săi, de a-i învăța să învețe pe elevii săi, a le inspira plăcerea de a învăța, de a aprofunda. În centrul acestei viziuni se află cele trei verbe „a ști să fii”, „a ști să devii”, „a ști să trăiești”, înlocuind categoricul „a ști tot” cu referire la conținutul științific care trebuie acumulat. Educatorii umaniști cred în elevii lor suficient de mult pentru a le permite să facă numeroase alegeri privind ce și cum trebuie ei înșiși să învețe.

Caracteristicile unei abordări umaniste a educației le prezentăm în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Descrierea abordării umaniste

Abordarea Umanistă	
Profesorul	Elevii
<ul style="list-style-type: none"> • sunt colaboratori în învățare; • stimulează dezvoltarea personală a elevilor prin acțiuni de autoconștientizare; • recunosc și reflectă diferite stiluri de învățare a le elevilor; • selectează conținuturile de învățare în funcție de necesitățile elevilor; • respectă orientarea motivațională și personală a elevilor; • încurajează raportarea elevilor la surse multiple în procesul de învățare; • nu impun obiective sau scopuri; • nu controlează învățarea și nu o evoluează singuri. 	<ul style="list-style-type: none"> • sunt participanți activi la propria lor învățare; • iau decizii despre ceea ce vor învăța și cum vor învăța; • construiesc noi cunoștințe și priceperi bazate pe cele anterioare; • lucrează în colaborare unii cu alții; • demonstrează învățare autentică; • își monitorizează învățarea, înțeleg cum dobândesc cunoștințele și dezvoltă strategii de învățare; • sunt motivați intersec de a descoperi scopuri proprii.

Sursa: preluat din [9].

Copiii cu cerințe educaționale speciale fac parte din comunitatea noastră și au nevoie ca, pedagogii, să-i susțină, sprijine în procesul de dezvoltare. Întîlnirea educativă între copilul cu CES și pedagogii săi trebuie să fie adevărată, sinceră, însemnată, chiar decisivă, trebuie să trezească bucurie și dorința reîntîlnirii. Și poate cîndva, amintindu-și de anii de școală, va afirma că a stat mai mult timp lîngă oamnei cu suflet mare. Și, nu doar padagogii, ci întreaga societate implicată în acceptarea tinerilor cu cerințe educaționale speciale, ajutorarea acestora, susținerea lor va contribui la un climat favorabil de dezvoltare.

Concluzii:

Problema persoanelor cu nevoi speciale, a celor cu dizabilități este una cu ramificații puternice în toate sferile societății, nu doar în domeniul educației. În acest sens informarea la toate nivelurile sociale și politice vizează aspecte legate de egalitate pentru toți oamenii, acces egal la resursele societății, fie ele de natură materială sau culturală. Incluziunea nu este un concept aplicat doar la mediul școlar. Din contră, problematica incluziunii, a diversității, este o sursă ce presupune dezbateri și acțiune socială. În principal unul din

obiectivele problemei constă în a asigura o schimbare durabilă la nivel de societate față de persoanele cu dizabilități, schimbare care să se integreze profund cerință în acceptarea și promovarea diversității.

Schimbarea de esență pe care educația incluzivă o presupune implică un efort mai mare decât simpla amenajare a școlilor și dotarea lor cu materiale și cu personal de specialitate. Este o schimbare care trebuie să vizeze în primul rând:

- climatul școlar – care trebuie să ofere sprijin actorilor școlari, sprijin pentru a înțelege, a se perfecționa în sensul diversității și a accepta această diversitate;
- comunitatea/societatea – este importantă implicarea și susținerea din partea comunității în care școala este un model de relaționare cu ceilalți membri ai societății, nu se poate face în afara sprijinului comunității de părinți de exemplu, sau al organismelor și instituțiilor locale;
- umanizarea societății – contribuie semnificativ la valorificarea potențialului uman, la formarea unei societăți integre, la formarea unor personalități indiferent de faptul că sunt tineri cu cerințe educaționale speciale, scopul primordial este creșterea și dezvoltarea potențialului omului.

Resurse bibliografice:

1. Albu G. În căutarea educației autentice. Iași: Editura Polirom 2002. 200 p.
2. Mereuță I. Credința, religia și umanismul în contextul crizei globale. In// Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Chișinău, 25-28 octombrie 2006, 241p.
3. Melnic B. Omul: Geneza existenței umane. Chișinău, 1998. 220 p.
4. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom 2002. 248 p.
5. Savater, F. Curajul de a educa. Chișinău: Editura Arc. 1997. 216 p.
6. Ulrich, C. Postmodernism și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică 2007. 188 p.
- 7.<http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications/Guide%20inclusive%20education.pdf>, Accesat 07.08.2015.
- 8.<http://ro.wikipedia.org/wiki/Educa%C8%99Bie> Accesat 03.02. 2012
- 9.http://www.cie.roedu.ro/index_htm_files/2b.%20Psihologia%20umanista%20lb%20roman a.pdf. Accesat 13.06. 2012

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ – ПУТЬ К ИНКЛЮЗИИ

*Игорь ЗАЙЦЕВ, кандидат педагогических наук, доцент,
Академия последипломного образования, Минск, Беларусь*

Summary: In its submission the problem of creating the conditions for a joint professional education of children with severe speech disorders in terms of socialization and normally speaking peers. An author's attempt to reflect the option of training for joint professional education of these categories within the mainstreaming as a form of inclusion.

Dans son mémoire, le problème de la création des conditions pour une formation professionnelle conjointe des enfants souffrant de troubles graves de la parole en termes de socialisation et de pairs parler normalement. La tentative d'un auteur pour tenir compte de la possibilité de formation pour l'éducation professionnelle conjointe de ces catégories dans la prise en compte comme une forme d'inclusion.

В реалиях настоящего все громче заявляет о себе вопрос организации инклюзивного обучения, ориентированного, в первую очередь, на равноправное участие в социальной жизни лиц с трудностями в психофизическом развитии. Ситуация складывается таким образом, что во внимание приоритетно берут ориентир на полное совместное обучение детей с психофизическими нарушениями и нормально развивающихся. У данной позиции немало и сторонников, и противников. Это – вполне закономерно. В представленных материалах не будем поднимать вопросы относительно оправданности либо недостатков такой позиции. Попробуем отразить взгляд, относящийся именно к построению представленной формы обучения. Так, одной из форм инклюзии является мейнстриминг, предполагающий частичное включение учащихся с психофизическими расстройствами в совместную деятельность с нормально развивающимися. На практике данное предполагает отдельное обучение означенных категорий при организации совместного проведения мероприятий во внеурочное время.

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – одна из категорий детей с отклонениями в развитии, требующая специальных коррекционно-педагогических условий развития, поэтому вопросы организации инклюзивного обучения актуальны и по отношению к означенному контингенту. Представим с позиции мейнстриминга решение проблемы инклюзии в отношении детей с ТНР. На наш взгляд наиболее значимо рассмотреть вопросы профессионального образования, решение которых ориентировано на помощь в социализации при ТНР. Здесь важно очертить сферу целесообразности создаваемых условий для детей с ТНР и нормально говорящих сверстников, а для этого следует четко представить специфику процесса профессионального образования при ТНР.

Подготовка к профессиональному образованию – одно из основных направлений деятельности современной школы в целом. Данная проблема наиболее значима с позиции решения вопроса социализации подрастающего поколения. Социализированный индивид достаточно четко определяет свое реальное место в профессиональной структуре социума. Рассмотрим некоторые позиции, возможные для реализации в совместной работе с детьми с ТНР и нормально говорящими сверстниками, нормализация которых необходима для построения эффективного процесса подготовки подрастающего поколения к процессу профессионального становления.

В аспекте профессионального образования актуальна задача подготовки детей к адекватному выбору будущей профессии. Для адекватного выбора профессии необходима эффективная профориентационная работа, определяющая в качестве главных направлений формирование профессиональных интересов и достаточную ориентировку в системе профессиональных качеств индивида. Профессиональная ориентация не сводится лишь к выбору ребенком вида трудовой деятельности, в которой он хочет проявить себя. Профессиональная ориентация – часть социальной ориентации, предполагающая вхождение индивида в определенный социальный круг. Все это требует не только знание о спектре различных профессий, но и «видение» себя в этой профессии. Прежде всего – понимание своих личностных особенностей, которые либо облегчат приобретение той или иной профессии, либо воспрепятствуют такому выбору. В данном контексте наиболее значима роль индивидуальной профориентационной работы, которая явится основным «фундаментом» готовности к осознанному выбору того или иного рода профессиональной деятельности, т. к. именно она (индивидуальная работа) строится на основе строгого учета личностных особенностей ребенка, что способствует выработке эффективной программы профессиональной ориентации. Следовательно, в основе организации профориентационной работы – процесс учета индивидуально-личностных особенностей ребенка с осознанием этих особенностей самим ребенком. Здесь следует особо остановиться на индивидуальном подходе при ТНР. Построению индивидуально направленной работы на основе учета особенностей данного контингента уделено достаточно материала в научной литературе. Обратим внимание на специфику осознания в условиях нарушенного речевого развития собственных индивидуальных возможностей.

Рассмотрим означенную позицию с точки зрения объяснения понимания ребенком с ТНР собственного места в структуре социальных связей в коллективе с нормально говорящими сверстниками. Расстройства речи оказывают неблагоприятное влияние на ход всего психического развития и на эмоционально-волевые проявления в ситуациях взаимодействия в коллективе. Это объясняется тем, что имея в качестве основного дефекта нарушения в общении, дети не могут претендовать на признание своего авторитета сверстниками. Необходимо обратить внимание, что в положении недостаточно признанного в конкретном коллективе члена, ребенок не в состоянии полностью реализовать свои возможности

полноценного социального становления. Успехи в образовательном процессе позволят в определенной мере нивелировать нарушенный ход психического развития и доказать свою состоятельность быть равным в коллективе. Следовательно, успешность обучения необходима не только для психического развития детей с ТНР в целом, но и для их социального становления. Сказанное указывает на тесную связь успешности получения образовательных услуг в специально созданных при ТНР условиях и организацию в рамках профессионального образования продуктивного взаимодействия с нормально говорящими сверстниками.

В успешности учебной деятельности существенное значение имеет наличие мотивации и к самой учебе, и к достижениям в учебном процессе [1]. Дети с нарушениями речи, постоянно испытывая неудовлетворенность оценкой своей учебы, переживая неудачи, не могут выступать в роли активного участника школьного образовательного процесса, не видят реальных мотивов к достижению успеха в процессе обучения и воспитания. Это объясняет, почему дети с ТНР оказываются неадаптированными в коллективе сверстников, что проявляется в затруднениях в овладении учебной деятельностью в целом, в управлении своим поведением, в приспособлении к ритму жизни в школе. Такое положение есть явление школьной дезадаптации, определяющее взгляд на самого себя, как неспособного соответствовать требованиям со стороны наличного социума. Для предотвращения школьной дезадаптации охарактеризованного контингента необходима организация психолого-педагогического сопровождения, предполагающая оказание адекватной помощи, направленной на эффективное развитие ребенка в условиях образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение не только облегчит учебный процесс, но и позволит усвоить систему знаний, норм и ценностей, которые помогут функционировать в качестве полноправного члена коллектива [2]. Данное предполагает воспитание у детей с ТНР готовности к выражению реальной возможности сотрудничать с коллективом в процессе решения общих задач и достижения поставленных целей в процессе совместной деятельности.

Выявлена связь между успеваемостью учащихся в школе и повышением ими в дальнейшем уровня образования. Так, отстающие учащиеся не стремятся к продолжению своего образования. Мало выпускников работает по специальностям, соответствующим профилю их подготовки в школе. Часты случаи неудачной специализации выпускников, которые указывают на необходимость обоснованной профориентации. При подготовке учащихся к выбору профессии необходимо учитывать их возможности, специфику, степень компенсированности дефекта, личностные качества. Для учащихся с ТНР необходимо определение наиболее оптимальных видов трудовой деятельности, соблюдение дифференцированного подхода с учетом речевых и психических особенностей, что поможет их профессиональному самоопределению как осознанию уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков [2].

К типичным психологическим проблемам при ТНР, связанным с профессиональным самоопределением, следует отнести: рассогласование идеального и реального образа выбираемой профессии; несоответствие представления о своих личных ценностных ориентациях представлениям о ценностях, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности; рассогласование реальной и идеальной мотивации профессионального выбора; неадекватную самооценку. Решение любых психологических проблем связано с осознанием и принятием этих проблем, с развитием самосознания человека. Люди, стоящие на пороге профессионального выбора, обладают особым психологическим настроем к самопознанию. Данное обосновывает необходимость помочь детям с ТНР сформировать: стремление разобраться в себе; дать адекватную оценку своих возможностей в профессиональной структуре; стремление оценить, какие условия могут способствовать, а какие мешать вхождению в мир профессии. Для этого настоятельна организация профессионального консультирования, основанного на хорошем понимании индивидуально-личностных особенностей детей с ТНР, что подразумевает верный выбор методики изучения этих особенностей.

В условиях профессионального консультирования, наряду с использованием классических методик, направленных на изучение личностных особенностей, интересов, склонностей и способностей, особое внимание следует уделить методикам, исследующим самооценку, то есть понимание собственных достоинств и недостатков, что позволит наметить способы психологического воздействия. Исследования показали, что дети с ТНР не в состоянии верно посмотреть на свои особенности, общественно значимые качества, то есть дать правильную самооценку [2]. Это приводит к неготовности правильного выбора профессии, что есть показатель несостоятельности профессионального самоопределения.

Сказанное позволяет констатировать настоятельность психолого-педагогической помощи детям с ТНР в деле оказания содействия в подготовке их к профессиональному образованию, непреложно рассматриваемому в ракурсе социализации. Решение означенной задачи предполагает воспитание у детей осознания своих возможностей, формирование мотивации к учебной деятельности и к достижениям в ней, создание эффективного психолого-педагогического сопровождения, организацию профессионального консультирования. Только в таких условиях станет возможным налаживание процесса совместного профессионального образования во внеурочное время детей с ТНР и нормально говорящих сверстников.

Литература:

1. АЛЕКСАНДРОВСКАЯ, Э.М., КОКУРКИНА, Н.И., КУРЕНКОВА, Н.В. *Психологическое сопровождение школьников*. М.: Издательский центр «Академия», 2002. ISBN 5-7695-0980-5.
2. ЗАЙЦЕВ, И.С. *Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи*. Минск: А.Н. Вараксин, 2008. ISBN 978-985-6822-77-6.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Анна КАРАРУШ, магистрант

Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова

Summary: The article deals the problem of pedagogical conditions and education of the talented child. Author based on modern research gives a description of this category of children, describes the effective methods of teachers and parents' work. Great attention is paid to the organization of work for the development of these creative children , provides specific recommendations on this aspect of activity.

В статье рассматривается проблема педагогических условий воспитания одаренного ребенка. Автор на основе современных исследований даёт характеристику этой категории детей, описывает эффективные методы работы учителей и родителей. Большое внимание уделяется организации работы по развитию у этих детей творческих способностей, приводятся конкретные рекомендации по этому аспекту деятельности.

Воспитание одаренного ребенка – одно из направлений реализации особых образовательных потребностей в сфере образования. Как и все особые дети, одаренный ребенок нуждается в особом подходе, в любви и заботе педагогов и родителей. Это дает ему уверенность, комфортное самочувствие и возможность накапливать и расширять свои знания и умения в соответствии со своим большим потенциалом. Это важно потому, что одаренным детям очень важно понимать, что любят их самих, а не их успехи и достижения. Ожидания педагогов и родителей могут способствовать развитию в одаренном ребенке самых лучших качеств, но они должны быть приведены в соответствие с особенностями его личности, потребностями, «уникальностью», что в большинстве случаев зависит от атмосферы в которой воспитывается ребенок.

Для реализации образовательных потребностей одаренных детей важно знать особенности развития их познавательной сферы. На основе исследований известных педагогов и психологов (Е. Белова, И. Ищенко, Н.С. Лейтес, Ю.З. Гильбух, А.И. Савенков и др.) мы выделили следующие черты, присущие этой категории детей:

- *Высокая познавательная потребность* (любопытность, любознательность). Выражается в стремлении к познанию нового, неизвестного, во всепоглощающей жажде интеллектуальной стимуляции и новизны. Проявляется в поиске новой информации, новых знаний, в постоянном стремлении задавать много вопросов, в неугасающей исследовательской, творческой активности.
- *Сверхчувствительность к проблемам*. Одаренные дети демонстрируют способность видеть проблему там, где другие ничего необычного не замечают. Корни подобного качества кроются в детской любознательности. Проявляется сверхчувствительность в способности выявлять и ставить вопросы.
- *Способность к прогнозированию*. Проявляется в способности представить результат решения проблемы до того, как она будет реально решена, предсказать возможные последствия действия до его осуществления.

- *Способность к анализу и синтезу.* Выражается в способности линейно, последовательно, логически точно обработать информацию, разложив ее на составляющие элементы (анализ) и синтезировать ее, объединить в единую структуру (синтез). Наиболее ярко проявляется при решении логических задач и проблем, но может наблюдаться практически в любом виде деятельности ребенка.
- *Классификация и категоризация.* Данная способность предполагает умение объединять единичные объекты в классы, группы, категории. Проявляется в решении логических задач, а также в стремлении к коллекционированию, систематизации добываемых материалов.
- *Высокая концентрация внимания.* Проявляется в склонности к сложным и сравнительно долговременным занятиям.
- *Отличная память.* Выражается в способности ребенка запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки, а также в умении оперативно извлечь из памяти нужную информацию.
- *Большой словарный запас.* Проявляется не только в большом количестве используемых в речи слов, но и в умении строить сложные синтаксические конструкции, в характерном для одаренных детей придумывании новых слов для обозначения новых, введенных ими понятий или воображаемых событий.
- *Способность к оценке.* Проявляется в самодостаточности, самоконтроле, уверенности в себе, в своих способностях и решениях, в умении объективно характеризовать решения проблемных задач, поступки людей, события и явления.
- *Склонность к задачам дивергентного типа.* Выражается в предпочтении проблемных и творческих заданий, допускающих множество вариантов решения и требующих поиска разных подходов. Проявляется в стремлении ребенка решать проблему, опираясь на дивергентный способ мышления.
- *Оригинальность мышления.* Выражается в способности выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Проявляется в мышлении и поведении ребенка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности.
- *Гибкость мышления.* Проявляется в умении находить альтернативные стратегии решения проблем, оперативно менять направление поиска решения проблемы.
- *Продуктивность мышления.* Проявляется как способность генерирования большого числа идей, что определяет возможность выбора из них наиболее интересных, оригинальных.
- *Устойчивость интересов и склонностей и их широта.* Проявляется, с одной стороны, в характерном упорстве в достижении цели, с другой стороны — в стремлении попробовать себя в разных сферах, в желании заниматься самыми разными, не похожими друг на друга видами деятельности [1; 2; 4; 6]

В поисках оптимальных методов и приёмов воспитания одаренного ребенка, исследователи пришли к выводу, что наиболее благоприятные условия для развития детской одаренности – это понимание и принятие его окружающими взрослыми,

признание ценности образования и самосовершенствования, поддержка детей в достижении этих целей, уважение детских интересов и увлечений, вера в возможности ребенка.

В этой связи Ю.З. Гильбух отмечает необходимость предоставления детям возможности выбирать привлекающую их деятельность, дать им широкий доступ к источникам разнообразной информации. Он против давления на одаренного ребенка, против чрезмерного стимулирования среды [1].

В. С. Юркевич, рассматривая условия, способствующие развитию способностей детей, делает следующие выводы: 1) деятельность, которой занимается ребенок, должна приносить ему радость, удовольствие, положительные эмоции; 2) ребенок должен расти в атмосфере любви и безусловного принятия; 3) дети должны иметь возможность активно познавать окружающий мир, реакции на сломанные при этом вещи со стороны взрослых должна быть сочувственной, а не репрессивной; 4) не следует отвлекать ребенка от увлекшей его деятельности, важно не «разрывать» его внимание; 5) не следует принуждать детей к мыслительной деятельности, в том числе к чтению; 6) важно, чтобы в школе и семье была атмосфера ярких познавательных интересов самих взрослых. Они должны быть внимательными к вопросам ребенка, не уваливать от ответов, обращать внимание на предпочтения и естественные интересы ребенка. При этом важно спокойно относиться к желанию ребенка исследовать, попробовать, изучить [6].

К. Тэкэкс выделяет следующие условия, способствующие стимулированию развития одаренного ребенка: 1) уважение интересов ребенка, создание условий для их расширения и углубления; 2) терпеливое и уважительное отношение к детским вопросам, использование их для стимулирования детей к дальнейшим исследованиям и опытам; 3) минимальное использование строго формализованных заданий и занятий, направленных на развитие конвергентного мышления; наличие у взрослых стремления расширить мышление ребенка, развить дивергентный его тип; 4) наличие внешних условий для удовлетворения детского любопытства, создание места для исследований и экспериментов.

В работе с такими детьми очень важно создание познавательной атмосферы, которая даст одаренному ребенку достойный образец для подражания. Ни в коем случае не следует выстраивать систему запретов, пренебрегать интересами ребенка. Важно «подкидывать» ребенку «пищу для размышлений», вселять в него уверенность в своих силах, помогать побороть страх перед умственным напряжением. А для этого необходимо ценить и поощрять усилия ребенка, учить его наиболее эффективным и рациональным приемам достижения цели и при необходимости создавать ему ситуацию успеха.

В учебно-воспитательном процессе учителю необходимо создавать условия для творческого развития одаренного ребенка. Надо помочь ему оборудовать рабочее место для творчества и сохранить за ним право изменять привычный порядок действий в соответствии со своими творческими представлениями.

Очень важно совместно обсуждать с ним разнообразные проблемы, участвовать в продуктивной и игровой деятельности, ходить на экскурсии, в походы и т.п.

Это будет способствовать развитию восприятия ребенка, будет учить его видеть, слышать и чувствовать окружающий мир. В процессе такого взаимодействия важно дать ребенку понять, что от него ожидают творчества. Это не означает, что нужно оказывать на

ребенка давление или подталкивать к результатам. Это лишь касается его общего подхода к окружающему миру. Если же взрослые сами креативны и показывают ребенку в этом личный пример, то это нетрудно ему передать. При этом важно поощрять детей, демонстрировать им своё внимание и уважение.

Во многих исследованиях указывается на необходимость общения одаренного ребенка со сверстниками той же категории. Считается, что это разовьет в ребенке коммуникативную гибкость, терпимость и интерес к чужому мнению, а также позволит избежать формирования у ребенка представления о себе как об уникаме. Особо останавливаются ученые на родительских ожиданиях, предостерегая пап и мам как от чрезмерно завышенных требований и от стремления проецировать на ребенка собственные амбиции и неосуществленные мечты, так и от стремления нивелировать способности своих детей. Авторы публикаций об одаренных детях советуют родителям спокойно и позитивно относиться к идеям и поступкам своих детей, стремясь понять и принять их. Важно, по мнению большинства авторов, развивать в ребенке волю и стремление к победе. С этой целью рекомендуется специально создавать ребенку ситуации неудачи, провоцировать трудности в достижении цели, а также стимулировать осмысление и эмоциональную переработку подобных ситуаций [2;3].

Литература:

1. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети [Текст] / Ю.З.Гильбух.- М.: Знание, 1991.- 80с.- (Новое в жизни, науке и технике. Сер. «Педагогика и психология». № 9.- ISBN 5-07-002079-7.
2. Ландау, Э. Одаренность требует мужества [Текст]: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау. - М. : Академия, 2002. - 144 с. - ISBN 5-7695-1145-1.
3. Психология одаренности: от теории к практике [Текст]. - М. : Ин-т психологии РАН, 2000. - 96 с. - ISBN 5-9270-0004-5.
4. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Савенков. - М. : Академия, 2000. - 232 с. - (Высшее образование). - ISBN 5-7695-0608-3.
5. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей [Текст] : популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. - Ярославль : «Академия развития», 1996. - 192 с. - (Вместе учимся, играем). - ISBN 5-88723-011-6.
6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. Для учителей и родителей. — М., 1996.- 136с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ М. МОНТЕССОРИ

*Илона ДИЧКОВСКАЯ, кандидат педагогических наук, профессор,
Государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина*

Summary: The article deals with the peculiarities of M. Montessori's pedagogic ideas realization in the process of co-education of children with different studying abilities. It is emphasized that the possibility of realization and the efficiency of co-education of children with different studying needs are provided by the range of obligatory pedagogic conditions, which include: 1) preliminary one (for all children), followed by diagnostic and correction measures; 2) precise rules of children distribution into groups (the level of social development) and the staff of the groups (children of different age and level); 3) parents' interest and active participation.

Обоснование актуальности. Демократические преобразования, происходящие в Украине, процесс вхождения в мировое экономическое сообщество обусловили изменение отношения общества к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкой интеграции в социум.

Пришедшие в начале 90-х годов XX в. в отечественную педагогическую практику процессы педагогической интеграции чаще всего не в состоянии решить данной проблемы, поскольку интеграционные процессы рассматриваются и иницируются с узких позиций специальной педагогики, занимающейся, главным образом, вопросами образования детей с ограниченными возможностями. Идея же подлинной педагогической интеграции подразумевает защиту интересов как детей с ограниченными возможностями, так равно и здоровых детей. Таким образом, для реализации этой идеи необходимо вывести интегрированное обучение и воспитание из тесных рамок специального образования с дальнейшим его выделением в самостоятельную полноценную часть общей педагогики [5].

В Украине формируется тенденция включения людей с особыми потребностями в активную общественную жизнь. В динамичном, многонациональном и многоконфессиональном мире общество и государство, признав свою обязанность обеспечить всем равные возможности в разных областях жизни, предложило новые образовательные концепции, в том числе, концепцию инклюзивного образования, предполагающего создание условий для обеспечения совместного и по-настоящему равного образования всех детей.

Образовательный процесс, ориентированный на личность, поощряет детей верить в свои силы, быть собой, мотивирует к реализации личностных возможностей, спонтанного и искреннего самовыражения, внутренней активности личности. Именно поэтому включение детей с особыми образовательными потребностями в

традиционные группы учебных заведений является ключевым приоритетом при формировании государственной образовательной политики.

Это положение согласуется со Всемирной Декларацией об образовании для всех (Таиланд, 1990г.), Конвенцией о правах ребёнка (1989), Стандартными правилами обеспечения равных возможностей инвалидов (принятые на заседании Генеральной ассамблеи ООН, 1993), Саламанкской Декларацией и Программой действий в отношении образования детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 1994), Международными консультациями по вопросам раннего образования детей с особыми образовательными потребностями (ЮНЕСКО, Париж, 1997г.).

Актуальность темы обусловлена пониманием того, что именно период дошкольного детства играет важную роль в становлении личности ребёнка и является сенситивным для формирования его первичного мировоззрения, самосознания, развития социальных свойств. Именно в это время закладываются предпосылки будущей учебной деятельности ребёнка, идет активное развитие его познавательных возможностей. Как показывает практика, дошкольники, которые нуждаются в коррекции психофизического развития, адаптируются к жизни в общеобразовательных учебных заведениях лучше, чем в специальных заведениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта.

Проблемы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями исследуются многими учеными, которые отмечают её огромный педагогический потенциал. В Украине эту проблему исследуют такие ученые, как А. Колупаева (автор первого в нашей стране монографического исследования по инклюзивному образованию), В. Бондарь, А. Заплатинская, М. Кавун, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В. Тищенко и др. Новаторское понимание целей, приоритетных направлений внедрения инклюзивного образования определяет необходимость переосмысления условий образования детей с особыми образовательными потребностями.

Значительный потенциал для такого образования кроется в педагогической интеграции детей с различными образовательными возможностями на основе идей итальянского педагога-гуманиста М. Монтессори.

Такого рода опыт, оказавший значительное влияние на развитие системы образования, имеется в зарубежных странах [8], у нас же экстраполяция идей Марии Монтессори на сферу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями является новой ступенью в развитии педагогической системы итальянского педагога.

Целью нашей статьи является раскрытие особенностей реализации педагогических идей М. Монтессори в процессе совместного обучения детей с различными образовательными возможностями.

Изложение основного материала. На необходимость включения детей с особыми образовательными потребностями в среду обычных детей указывал еще Л. Выготский: “Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не запираť аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общения с

остальными детьми ... глубоко антипедагогическим есть правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо важнее, мы лишаем умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, усиливаем, а не облегчаем ближайшую причину, которая обуславливает недоразвитие его высших функций” [1].

Педагогическая интеграция предполагает готовность обучать каждого ребенка, независимо от наличия или отсутствия у него физических или психических недостатков, и в максимальном объеме, соответствующем учебной программе того заведения или группы, которые ребенок посещал бы в случае отсутствия у него каких-либо отклонений [9].

Главной особенностью такого образования является изменение взглядов, убеждений, философии, менталитета всех участников образовательного процесса: детей, родителей, педагогов, обслуживающего персонала, что важно для создания в учебном заведении оптимально комфортной среды.

Кроме того, включение детей с особыми образовательными потребностями в группы здоровых сверстников требует ранней диагностики, специального обучения, максимальной коррекционной психолого-педагогической поддержки, помощи родителей, а также соответствующего оборудования, специальных средств реабилитации [5]. Взрослые (родители, члены семьи, педагоги) должны обладать исчерпывающей информацией о состоянии здоровья ребенка, его психофизических особенностях, темпе и уровне общего развития. Педагогическая диагностика должна проанализировать особенности развития ребенка, определить его потенциальные возможности, задатки и интересы, которые могут быть использованы как опорные звенья в разработке и осуществлении коррекционно-развивающих воздействий. Применение методов педагогической диагностики в обучении и воспитании детей способствует своевременному выявлению их трудностей, целенаправленному анализу поведения и деятельности, установлению причин отклонений в развитии, отбора средств коррекционных воздействий.

Сторонники педагогической интеграции (Хельбрюгге, 1996) отмечают, что размещение детей с нарушениями в развитии в общеобразовательных учебных заведениях будет устранять негативные стереотипы, а личные контакты будут способствовать формированию позитивного отношения к лицам с особыми потребностями. Среди трудностей на пути такого образования есть вероятность, что дети окажутся недостаточно подготовленными к восприятию своих ровесников с особыми потребностями. Причем отношение к детям с нарушениями развития может быть даже хуже, чем к детям с физическими недостатками [8].

В зарубежной педагогике рассмотрены педагогические условия, выделенные в качестве обязательных, если необходимо обеспечить как саму возможность реализации интегрированного обучения и воспитания, так и его эффективность, к числу которых относятся следующие: предварительные и сопровождающие диагностико-коррекционные мероприятия, четкие принципы по формированию детской группы

(социальное развитие, разновозрастные и разноуровневые дети), принцип участия семьи во всех интеграционных мероприятиях [7]. Выделяются следующие преимущества интегрированного обучения и воспитания для личностного и когнитивного развития как детей с ограниченными возможностями, так и детей без подобных ограничений:

- развитие самостоятельности всех детей через предоставление помощи;
- обогащение социального (коммуникативного и нравственного) опыта детей; исключение формирования чувства превосходства или развития комплекса неполноценности;
- подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме конкретного социума;
- развитие толерантности, терпения, сочувствия, гуманности;
- исключение социальной изоляции детей, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей»;
- рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (несравнение детей друг с другом);
- активизация когнитивного развития через социальные акты коммуникации (в том числе языковое развитие) и имитации.

В контексте настоящей статьи представляется важным выделить особенности развития и внедрения Монтессори-педагогика как базовой педагогической системы в рамках концепции совместного обучения детей с различными образовательными возможностями.

При педагогической интеграции детей с различными образовательными возможностями необходимо основываться на классических принципах Монтессори-педагогика – антропологизма, индивидуализации обучения, предоставления ребенку свободы развития, учета сенситивных периодов и феномена поляризации внимания, создания специально подготовленной окружающей среды и особой роли педагога [3].

Педагогическая система М. Монтессори, нашедшая широкое признание в мире, известна, в первую очередь, как система обучения и воспитания здорового ребенка. Что касается интересов детей с особыми образовательными потребностями, то в этой сфере Монтессори-педагогика была практически неизвестна, а точнее, оставалась в течение долгого времени забытой, невостребованной. Сейчас создаются интегративные группы, где дети с различными образовательными возможностями занимаются на основе идей итальянского педагога-гуманиста. Накопленный опыт, восходящий к педагогической практике Ж. Итара, Э. Сегена и М. Монтессори, сочетается здесь с новаторскими идеями, которые выходят за рамки специальной педагогики. Принцип интеграции, заложенный в систему Монтессори-педагогика и реализующийся в совместном обучении и воспитании детей разного возраста, получает не только научное подтверждение, но и расширение и апробацию в сфере интеграции детей с различными образовательными возможностями.

Результаты исследователей проблем детей с особыми образовательными потребностями свидетельствуют о необходимости исключительного педагогического внимания к социальному и языковому развитию уже в раннем детском возрасте. Особо

подчеркивается при этом негативное влияние, оказываемое на социальное развитие ребенка условиями моновозрастной группы [1; 8; 9].

Как утверждает Н.А. Каргапольцева, под социальным развитием ребенка следует понимать развитие его самостоятельности и способности пластично входить в социум, устанавливая контакты с другими детьми [4]. Условием оптимального социального и тесно связанного с ним языкового развития и, как следствие, требованием к соответствующей учебно-воспитательной системе есть исключение любой изоляции ребенка: по возрастному признаку и по признаку большей или меньшей одаренности. Не каждая педагогическая система могла и может удовлетворить этим требованиям. По нашему глубокому убеждению, Монтессори-педагогика имеет потенциальные возможности в создании благоприятных условий для детского социального развития. Связано это, в первую очередь, с соблюдением в рамках Монтессори-педагогики принципа индивидуализации обучения. Педагогическая система М. Монтессори позволяет формировать смешанные возрастные группы и смешанные группы детей с разным уровнем способностей (детей с различными образовательными возможностями и потребностями).

Подобные гетерогенные группы способствуют развитию общественно-ролевых отношений, что позитивно влияет на нравственное воспитание детей. Младшие дети, дети с меньшим опытом, с более низким уровнем развития могут получать помощь от старших детей, детей с большим опытом, здоровых детей; последние, в свою очередь, становятся более самостоятельными и ответственными [2]. Было бы неверным полагать, что дети с особыми образовательными потребностями в подобной педагогической схеме загоняются в пассивные рамки ожидания и принятия помощи. Они, в соответствии со своими способностями, также могут быть активными помощниками. Таким образом, любой процесс предоставления и принятия помощи способствует развитию самостоятельности ребенка. Исходя из подобного представления, сформулирован ключевой тезис успешного совместного воспитания детей с различными возможностями: «Только тот, кто помогает, становится самостоятельным и счастливым».

Естественное формирование и развитие социальных навыков активизирует также и познавательные процессы. Более опытный ребенок, демонстрируя менее опытному упражнения, объясняя и отвечая на вопросы, сам лучше усваивает изучаемый материал. А поскольку процесс овладения знаниями проходит посредством имитации и коммуникации между детьми, то подобное взаимодействие детей различного уровня развития непосредственно стимулирует и языковую коммуникацию, часто страдающую у детей с особыми образовательными потребностями, в том числе, с нарушениями социального развития. С другой стороны, принцип индивидуализации обучения в условиях гетерогенной группы снимает проблему нормативной оценки ребенка и его способностей в сравнении с успехами других детей [6]. Отсутствие санкций и соревновательных ситуаций позволяет также детям с особыми образовательными потребностями добиваться собственных успехов. Так, описываемая

система исключает проявление у детей чувства превосходства или неполноценности, что, в свою очередь, ведет к созданию здоровых отношений в обществе.

На фоне вышеприведенных преимуществ совместного воспитания детей с ограниченными возможностями и здоровых детей возникает проблема соответствия педагогической системы М. Монтессори особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями.

В этой связи чрезвычайно важно подчеркнуть мысль об изначальном терапевтическом характере специально подготовленной окружающей среды, представляющей собой идеальный учебно-воспитательный фон, отвечающий возможностям детей с особыми образовательными потребностями.

Упражнения практической жизни способствуют формированию самостоятельности, уверенности в своих силах, независимости, что особенно важно для ведения полноценной жизни ребенком с особыми образовательными потребностями.

Сенсорный материал, заключающий в себе принцип изоляции сенсорных раздражителей и уровней сложности и предоставляющий неограниченные возможности в повторении упражнений, способствует компенсации, выравниванию функциональных нарушений в психомоторной области. Соответствующие упражнения на развитие точности, дифференциации, скорости процессов восприятия в тактильной, кинестетической, (аудио)визуальной и других сферах стимулируют когнитивное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями, протекающее в индивидуальном темпе.

Дидактический развивающий материал М. Монтессори, так же как и все другие виды материалов, следует принципу «от простого к сложному», что делает его доступным для детей с любыми нарушениями развития. Естественно полагать, что материал нуждается в доработке в том, что касается его применения в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Адаптация материалов для таких детей призвана углубить возможные терапевтические процессы. С этой целью, например, для интенсивной тренировки плохого зрения сине-красные бруски из сенсорного материала могут быть заменены на сине-желтые по той причине, что цветовая пара «синий – желтый» контрастирует сильнее, чем пара «синий – красный». Несколько модифицировать можно также и блоки цилиндров. С одной стороны, целесообразно разработать упрощенные варианты с меньшим числом цилиндров (3-4 цилиндра в одном блоке) для развития детей с особыми образовательными потребностями, что соответствует принципу постепенного нарастания степени сложности. С другой стороны, для детей с нарушениями моторных функций цилиндры могут быть снабжены более крупными кнопками для удобства хватания.

Деятельность по усовершенствованию Монтессори-материалов с учетом специфики различных патологий требует довольно длительного времени, поскольку должна стать результатом опытной, экспериментальной работы непосредственно с ребенком.

Одним из элементов интегрированного обучения и воспитания детей с различными образовательными возможностями является индивидуальная

педагогическая Монтессори-терапия, которая представляет собой подготовительный, адаптационный этап для детей, неготовых и/или неспособных к взаимодействию с другими детьми в условиях интеграции.

Индивидуальная Монтессори-терапия, проводимая профессиональным Монтессори-педагогом в присутствии родителей ребенка (чаще всего, матери), во многом напоминает учебно-воспитательный процесс в дошкольном образовательном учреждении, работающим по системе М. Монтессори. В первую очередь, сходство прослеживается в обстановке: та же мебель, те же материалы призваны закрепить чувство уверенности в своих силах. Нужно заметить, что знакомый ребенку Монтессори-материал предстает в рамках Монтессори-терапии в несколько модифицированном варианте, адаптированном к потребностям детей с особыми образовательными возможностями. основополагающий принцип классических Монтессори-материалов – изоляция трудностей – разработан в адаптированном материале еще детальнее.

В качестве примера адаптированного материала можно привести упражнение по завязыванию бантиком ленточек классических Монтессори-рамок, развивающее тонкую моторику рук. Для ребенка с особыми образовательными потребностями традиционные пять пар ленточек могут оказаться вначале слишком сложным заданием. Исходя из этого, Монтессори-педагог предлагает такому ребенку рамку с одной парой ленточек. Постепенно, в соответствии с принципом поэтапного наращивания степени сложности, ребенок переходит к рамкам с двумя, тремя парами ленточек, чтобы в конечном итоге обратиться к классическим рамкам, составляющим часть подготовленной окружающей среды детского сада.

Еще одной важной особенностью Монтессори-терапии и ее отличием от учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении по системе М. Монтессори является определенное ослабление принципа свободного и разнообразного предложения работы, что проявляется в ограничении выбора материалов, поскольку речь идет о терапевтических мероприятиях, нацеленных на компенсацию тех или иных психомоторных функций, а поэтому Монтессори-педагог в процессе подготовки окружающей среды к очередному терапевтическому сеансу учитывает индивидуальные возможности и потребности ребенка. Подобный подход обуславливает определенное ограничение выбора Монтессори-материалов, находящихся, тем не менее, в свободном распоряжении ребенка.

Сквозной целью всех мероприятий интегрированных групп, в том числе Монтессори-терапии, является успешная интеграция детей в социум, которая начинается в семье [8]. Поэтому присутствие родителей на сеансах индивидуальной Монтессори-терапии обязательно. Здесь они не только знакомятся с техникой упражнений, которые им следует систематически проводить с ребенком в домашних условиях, но и получают консультации педагогов и психологов по организации адекватных внутрисемейных отношений.

Постепенная интеграция ребенка в детский социум начинается на том этапе, когда ребенок достигает определенного уровня самостоятельности: он в состоянии

выполнять небольшие поручения и способен к имитационному поведению. При соблюдении подобного условия совместное воспитание с другими детьми становится не только возможным, но и необходимым. Именно здесь лежит граница между индивидуальной Монтессори-терапией и Монтессори-терапией малых групп. Малые группы могут состоять из двух, трех, пяти и даже восьми детей. Принципиальным здесь является то, что эти дети имеют различные патологии и различный возраст развития. В малых группах несколько педагогов, уже знакомых детям по индивидуальной терапии, работают сначала совместно с матерями. С постепенным возрастанием способности к установлению положительных социальных контактов между детьми увеличивается численный состав группы, а материнское внимание постепенно и очень осторожно отводится на задний план. Таким образом, за счет поэтапного становления самостоятельности ребенка компенсируются нарушения в его социальном развитии.

Таким образом, возможность реализации и эффективность совместного обучения детей с различными образовательными потребностями обеспечивается рядом обязательных педагогических условий, к которым относятся:

- предварительные (для всех детей) и сопровождающие диагностико-коррекционные мероприятия;
- четкие правила включения детей в группы (уровень социального развития) и состава групп (разновозрастные и разноуровневые дети);
- заинтересованность и активное участие родителей.

Вывод. Понятие «педагогическая интеграция» представляет собой многомерный процесс, включающий в себя интеграцию детей с различными образовательными возможностями, интеграцию детей разного возраста, интеграцию обучения и воспитания в семье, дошкольном образовательном учреждении, взаимосвязь обучения, воспитания и социализации личности, междисциплинарную интеграцию.

Литература:

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л.С. Выготский // Основы дефектологии. – Спб., М: Изд-во «Лань», 2003. – С. 96-127.
2. Дичковская И.Н. Индивидуальное воспитание детей дошкольного возраста в педагогическом наследии М. Монтессори / И.Н. Дичковская : дисс. ... канд пед наук. – Одесса, 1997. – 175 с.
3. Дичковская И.Н. М. Монтессори: теория и технология / И.Н. Дичковская, Т.И. Пониманская. – К.: Издательский Дом «Слово», 2009. – 304 с. (на укр. языке).
4. Каргапольцева Н.А. Монтессори-образование: проблема социализации и воспитания личности. Монография / Н.А. Каргапольцева. – М: Педагогический вестник, 1999. – 184 с.
5. Колупаева А.А. Инклюзивное образование: реалии и перспективы: Монография / А.А. Колупаева. – К.: Саммит-Книга, 2009. – 272 с. (на укр. языке).
6. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка: Пер. со 2-го итал., исправ. и дополн. изд. с предисл. И.М. Соловьева. Изд. 4-е. – М.: Задруга, 1920. – 210 с.
7. Фуряева Т.В. Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей

дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) / Т.В. Фурьева // Дефектология. – 1999. – № 1. – С.64-71.

8. Hellbrugge T. Montessori-Padagogik und die kindliche Entwicklung // Montessori-Padagogik und die Probleme der Gegenwart / Hrsg. von W. Bohm. – Wtirzburg: Verlag Konigshausen & Neumann, 1989. – S.95-195.
9. Lipsky, D & Gartner, A. School Reform and Inclusive Education. Baltimore: Paul H/Brooks., 1996. – 189 p.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Тамара ОБУХОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Академия последипломного образования, Минск, Беларусь*

Екатерина СОРОКО, кандидат педагогических наук, доцент

*Государственный педагогический университет имени Максима Танка Минск,
Беларусь*

Summary: The article characterized by particular graphic activity of preschool children with hearing impairment. The materials will cover specific training of graphic activity deaf and hearing-impaired children, in particular, the issues of elimination of motor disorders in the action with graphic tools and materials.

В настоящее время в Республике Беларусь большинство неслышащих и слабослышащих детей дошкольного возраста получают образование как в специальных учреждениях, так и в учреждениях образования общего типа, в которых открываются специальные группы и группы интегрированного обучения и воспитания. Организация образования воспитанников данной нозологической группы осуществляется согласно учебному плану специального дошкольного учреждения для детей с нарушением слуха (2011) и программе для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха» (2006). В то же время с каждым годом увеличивается количество детей с нарушением слуха, которые обучаются совместно со своими нормально развивающимися сверстниками. Процесс их образования регламентируется Типовым учебным планом дошкольного образования (2011) и Учебной программой дошкольного образования (2012).

Совместное нахождение детей с нарушением слуха в группах с их слышащими сверстниками имеет две стороны: положительную – слухо-речевая среда, межличностное взаимодействие и т.д. и отрицательную – неготовность воспитателей к оказанию квалифицированной коррекционно-педагогической помощи. Объективизируется необходимость формирования у воспитателей профессиональной компетентности в вопросах воспитания, обучения и организации коррекционной работы с данной категорией воспитанников.

Исследования, направленные на изучение неслышащих и слабослышащих детей, свидетельствуют о том, что наряду с нарушением функционирования слухового анализатора у них отмечаются особенности не только в речевом развитии, но и в области познавательной и физической сфер (А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Л.А. Головниц, Т.А. Григорьева, Т.И. Обухова, Г.В. Трофимова, С.Н. Феклистова, Н.Д. Шматко и др.).

Так у нормально развивающегося ребенка уже в первые месяцы жизни начинают развиваться зрительные и слуховые реакции, способность к концентрации, распределению внимания, а у детей с нарушением слуха эти процессы осуществляются в иных условиях. У них отсутствуют слуховые ощущения как на голос человека, так и на другую звуковую информацию, что свидетельствует о нарушении в развитии слухового восприятия.

Из-за более позднего овладения движением головы и, как следствие, нарушения зрительно-слухового поиска единственным объектом внимания детей с нарушением слуха является только то, что находится непосредственно в поле его зрения. Кроме этого у них задерживается развитие локомоторных и статических функций, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование межанализаторных связей, сужает «ближнее» пространство, доступное органам чувств.

У ребенка с нарушением слуха позже развиваются действия руки, характер которых долгое время остается хаотичный, что приводит к более позднему формированию акта хватания и удержания предмета. Анализ хватательных движений свидетельствует об отсутствии четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане и недостаточном участии осязательной чувствительности в восприятии этих свойств. Недостаточно дифференцированными являются и мелкие движения пальцев рук, что свидетельствует о нарушении мелкой моторики. Все это приводит к несвоевременным манипулятивным действиям с предметами, и, как следствие, задерживается ознакомление ребенка с их свойствами, качественно не развиваются осязательные ощущения.

Более позднее овладение ползанием и ходьбой ведет к задержке в овладении пространством, в познании окружающего предметного мира и взаимодействии с ним, в развитии восприятия, познавательного интереса и орудийных действий.

Дефицит общения характеризуется отсутствием воздействия речи взрослого, ее эмоционального тона, который задолго до развития собственного понимания ребенком речи является одним из действенных стимулов его поведения. Вследствие чего эмоционально-действенное общение как ведущий вид деятельности у детей младенческого возраста с нарушением слуха полноценно не развивается.

На протяжении раннего возраста в спонтанном развитии ребенка с нарушением слуха происходят некоторые положительные изменения: возникает определенный интерес к предметам и явлениям окружающего мира, развиваются действия с ними. Основным типом действий с предметами остаются в этот период специфические и неспецифические манипуляции. Подлинными предметными действиями (использование

предмета исходя из функционального назначения, способа, закрепленного за ним человечеством) только начинают складываться. Однако эти позитивные изменения появляются у детей с нарушением слуха только к концу раннего возраста и характеризуются определенным качественным своеобразием: трудностями в узнавании предметов, задержке в формировании произвольности и контурности, неполноте зрительного восприятия и т. д. Следствием этого является ошибочное соединение частей объектов, затруднение в выделении информативных признаков, существенных свойств и отношений между предметами, задержка во включении в деятельность, снижение скорости выполняемых действий и увеличение числа ошибок. Отмечаются особенности и в развитии свойств внимания: трудности в переключении, концентрации и слежении. Только у некоторых детей начинает складываться способность к подражанию действиям взрослого: они подражают некоторым действиям взрослого и только с хорошо знакомыми предметами, что выражается зачастую в бессмысленном повторении. Действия по образцу практически не доступны детям даже после трех лет. У них запаздывает развитие орудийной деятельности и овладение мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение и др.). Таким образом, у детей раннего возраста с нарушением слуха отмечаются особенности в развитии чувственной основы, более позднее взаимодействие с миром вещей, что оказывает отрицательное влияние на овладение ими ведущим видом деятельности – предметной деятельностью, а в ее структуре – на овладение предметами-орудиями.

В дошкольном возрасте у детей с нарушением слуха продолжается отставание в развитии предметной и орудийной деятельности. Это сказывается в первую очередь на формировании наглядно-действенного мышления, развитие которого характеризуется качественными и количественными особенностями: замедленный темп его развития, более примитивные способы действия (действие силой без учета свойств и качеств объекта, многократные пробы без анализа их результатов, фиксация внимания на цели, а не на способах ее достижения). Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировку, что находит свое отражение в решении наглядно-образных задач.

Основными средствами общения детей с нарушением слуха выступают предметные действия, естественные бытовые жесты, мимика и другие неречевые средства в сочетании с различного типа вокализациями и лепетом. Отсутствие речи обуславливает трудности и в понимании других людей, смысла их действий, что приводит к повышенной ориентировке на реакцию взрослого, механическому подражанию. У детей с нарушением слуха позже, чем у слышащих сверстников, формируются этапы познания себя. Все это затрудняет развитие самостоятельности и инициативности в овладении детьми социальным опытом, восприятию и пониманию окружающей действительности.

Задержка в формировании двигательной сферы, предметной деятельности, способов общения, развития восприятия приводит к отставанию детей с нарушением слуха от их нормально слышащих сверстников в развитии игровой деятельности,

которая характеризуется рядом особенностей: преобладает уровень одиночной игры, однообразный и ограниченный выбор игрушек, отсутствие игрового взаимодействия, отставание в овладении способами игровых действий и т. д.

Таким образом, ребенок с нарушением слуха «выпадает» из социального и культурного пласта общечеловеческого развития, что нарушает условия для его «врастания в культуру». В результате чего по отношению к нему перестают действовать специфические для каждого возрастного периода способы решения традиционных образовательных задач, соответствующие нормальному типу развития. Для нормализации жизнедеятельности ребенка с нарушением слуха необходимо специально организованное образовательное пространство, основанное на использовании «обходных путей», других способах и средствах педагогической помощи. Одним из таких способов, который позволяет реализовать специальные образовательные потребности ребенка с нарушением слуха является использование первого детского продуктивного вида деятельности – изобразительной деятельности, которая может способствовать развитию сенсорно-перцептивной сферы (зрительного и тактильно-двигательного восприятия, овладение пространственными отношениями и т. д.), мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), зрительно-моторной координации, речи, воображения, творчества и эмоционально-волевой сферы; овладению способами коммуникации; формированию эстетической и нравственной культуры и т.д. [3].

Вместе с этим, как свидетельствуют исследования в области теории и практики обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха (А.А. Венгер [1], Е.С. Маслова [2], Е.Н. Сороко [5] и др.), без целенаправленного педагогического руководства данная деятельность не достигает того уровня, который наблюдается у их нормально развивающихся сверстников, а также характеризуется качественным и количественным своеобразием. Так, изобразительная деятельность неслышащих и слабослышащих воспитанников в большинстве случаев не имеет самостоятельного характера и в значительной мере зависит от взаимодействия со взрослым. Это связано с тем, что по отношению к данной категории детей только совместные действия могут привести к использованию орудий и возникновению первой продуктивной деятельности. Поэтому у значительной части воспитанников с нарушением слуха первые каракули, возникающие в результате свободного манипулирования карандашом и подражания действиям взрослого, появляются значительно позже по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Неслышащие и слабослышащие дети не соотносят каракули с реальными объектами, не обозначают их словом, поэтому у них и не возникает ассоциаций по поводу своих первых изображений. К моменту включения в условия специального педагогического воздействия воспитанники с нарушением слуха не понимают возможности отображения окружающей действительности. Предметные изображения появляются у необученных детей примерно к пяти годам и характеризуются обедненностью содержания, схематичностью и стереотипностью. Сюжетные изображения появляются лишь к шести годам у небольшой части детей и отличаются

упрощенностью и ограниченностью изображаемых объектов, часто совсем не связанных с повседневной жизнью и предметно-игровой деятельностью. У детей с нарушением слуха отмечаются также трудности и в восприятии изображений: они не узнают предмет, если он частично закрыт другим, находится в движении, в необычном ракурсе, изображен в виде контура. Это объясняется в первую очередь суженностью восприятия окружающей действительности, недостаточной активизацией предваряющих образов объектов и явлений, отсутствием или глубоким недоразвитием речи [2].

Кроме этого у неслышащих и слабослышащих детей отмечаются значительные моторные затруднения, возникающие в результате действия с изобразительными орудиями и материалами: дизметрия – трудности в соотношении движений по амплитуде; синкенезии – содружественные движения, сопровождающие основные; тремор – мелкие колебательные движения. Все эти особенности должны быть учтены воспитателями учреждений дошкольного образования, в которых созданы условия для неслышащих и слабослышащих воспитанников, в планировании и организации работы по обучению изобразительной деятельности данной категории детей [5].

Остановимся более детально на специфике устранения или ослабления моторных нарушений. Нами разработана система упражнений, которые могут быть включены в качестве физкультминуток или их элементов, пальчиковой гимнастики на занятиях по обучению изобразительной деятельности детей с нарушением слуха.

Первая группа упражнений направлена на выполнение движений с большой амплитудой: свободные и легкие движения в плечевом и локтевом суставах, движения кистью и пальцами. Упражнения включают имитационные движения с опорой на демонстрацию: например, «Петушок машет крыльями», «Бабочка летит», «Ветер гнет ветки» (прямые руки поднимаются и опускаются); «Паровозик» (руки согнуты в локтях, локти прижаты к туловищу, кисти сжаты в кулаки, круговые движения в локтевых суставах); «Клоун на перекладине» (круговые движения прямыми руками); «Положи-возьми» (наклонение ребенка за игрушкой вправо-влево, вперед-назад со сгибанием и разгибанием рук); «Звонок» (потряхивание расслабленной кистью) и т. д. Особое внимание следует обращать на умение ребенка противопоставлять первый палец остальным – например, игра «Колечко», в которой дети упражняются в соединении первого пальца со вторым, третьим и т.д.

Вторая группа упражнений способствует снятию напряжения и дозировке усиления при сгибании пальцев: легкое нажатие на пульверизатор первым, вторым и третьим пальцами («щепоткой») с направлением струи воздуха на ватку, клочок бумаги, шарик, передвигая их по поверхности стола; легкое нажатие пальцами на грушу игрушки, вызывая ее передвижение – например, «Скачущая лошадка» и другие аналогичные игрушки. Большое внимание следует уделять положению пальцев рук при разных способах взятия предметов и манипуляциях с ними (игры «Один, два, три – повтори», «Лети, шарик, высоко», «Нажми» и др.).

Третья группа упражнений предусматривает формирование правильного дифференцированного захвата. Для этого целесообразно использовать предметы,

контрастные по размеру, форме и структуре: кубик и линейка, пуговица и мяч, песок и вата, лист бумаги и книга, нитка и гимнастическая палка, лента и веревка. Можно использовать готовые, а также специально созданные ситуации с целью упражнения детей для взятия игрушек разной формы и величины (пирамидки, кольца, кубики); спортивного инвентаря (мячи, гантели, гимнастические палки, скакалки); перекладывания предметов с одного места на другое, с руки на руку (игры «Лови, лови», «Кулачок-ладошка», «Что спряталось в ладошке?», «Пальчик-мальчик» и др.).

Четвертая группа упражнений направлена на развитие свободных движений пальцев рук при удерживании карандаша и кисти, захватывании и выкладывании аппликационных элементов. В работе с детьми эффективными будут игры с мозаикой, бусами, счетными палочками с учетом чередования максимального сгибания и разгибания пальцев. Можно предложить детям брать предметы из коробочки и складывать под рукой, стараясь не сдвинуть руку с места, а только разгибая и сгибая собранные «щепоткой» большой, указательный и средний пальцы. Такого рода упражнения с аналогичными предметами, а также с предметами бытового назначения (чашка, ложка, расческа, щетка и др.) следует рекомендовать родителям для проведения в домашних условиях (игры «Собери бусы», «Волшебная коробочка», «Куклы собираются на прогулку» и т. д.).

Пятая группа упражнений направлена на развитие свободных движений пальцев рук в процессе преобразования пластилина и глины. Для формирования умения оказывать давление на эти материалы мы предлагаем детям надавливать пальцами на мягкую резиновую игрушку, на надутый воздушный шар; нажимать и продвигать мелкие предметы указательным пальцем с последующим сбрасыванием в коробочки, поочередно вдавливать со сменой пальцев кусочки пластилина и т. д. В домашних условиях можно использовать тесто и влажный песок (игры «Нажми на шарик», «Узоры», «Испечем пирожки» и т. д.) [4; 5].

Таким образом, процесс включения детей дошкольного возраста с нарушением слуха в процесс совместного воспитания и обучения с нормально развивающимися сверстниками достаточно трудоемкий и сложный процесс, так как воспитатели учреждений образования должны знать особенности психофизического и речевого развития «особенного» ребенка, становления различных видов деятельности в условиях слуховой депривации, так и специфику работы. Это доказывает пример особенностей становления изобразительной деятельности неслышащих и слабослышащих воспитанников, а также характеристика одного из направлений работы, которые нашли свое отражение в данной статье.

Литература:

1. Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1972. – 168 с.
2. Маслова, Е.С. Формирование изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушенным слухом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е.С. Маслова ; Автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Московская открытая социальная академия». –

М., 2010. – 29 с.

3. Обухова, Т. И. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Т. И. Обухова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 184 с.
4. Прокопик, Е. Н. Новые подходы к содержанию и методике обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением слуха / Е. Н. Прокопик // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 2. – С. 70 – 76.
5. Сороко, Е. Н. Особенности обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности : учеб.-метод. пособие / Е. Н. Сороко. – Минск : АПО, 2014 – 96 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

*Марина ТУНИЦЬКА, доктор, конференціар,
Бельцький державний університет, Молдова*

***Summary:** The article describes the features of social emotions for children with mild underdevelopment of speech, it presents work on derivational models in the conditions of co-education with normally speaking children.*

У сучасній світовій освітній політиці, за підтвердженням аналізу науково-педагогічних джерел та міжнародних нормативно-правових документів, розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: майнстрімінг, інтеграція, інклюзія. Дана термінологічна лексика в останні роки досить широко використовується і в Молдові.

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [3; 7].

Відповідно до умов інклюзивного навчання усі учні є повноправними особистостями дитячого колективу, забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, психолого-педагогічним супроводом.

Слід зазначити, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено у Саламанкській декларації. У міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати й ураховувати різні потреби своїх учнів приведенням у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громад, де проживають учні» [6].

Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога навчального закладу. Вчитель має сприймати учнів з особливими освітніми потребами, як і усіх дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, до колективних форм навчання та групового розв'язання завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі спільні проекти, лабораторні дослідження тощо. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей. Цей принцип обґрунтовано у низці міжнародних документів, покладений в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що впроваджується з метою реалізації їх [4; 3].

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Все це сприяє налагодженню дружніх стосунків. «Діти вчатьсЯ природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги» [3; 10].

Молодшим школярам недостатньо знати правила поведінки, їм необхідно засвоїти емоційне ставлення до цих норм, щоб бажання їх дотримуватись набуло особистісного сенсу. І тут важливою постає мовна поведінка, її планування, завдяки якому учень переходить від існування в ситуації до існування в часі.

У дітей із мовленнєвим порушенням спостерігається знижена активність у соціумі, а це впливає на формування соціальної поведінки, на складність «переносити» їх знання про мораль у реальне життя (А. В. Ястребова, О. Е. Грибова, В. К. Воробьева, Г. С. Гуменная, Р. Е. Левина, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская). На розходження моральних знань і реальних вчинків таких дітей впливає також невідповідність теоретичних настанов дорослих «що є добре, а що зле» й їх повсякденних дій, що спостерігають діти з недорозвиненим мовленням. Іноколи те, що засуджується дорослими «теоретично», зустрічається в практиці їх же поведінки. Тоді як дорослі повинні бути взірцем для наслідування дітей, а особливо дітей з недорозвиненим мовленням.

Навчаючи таких дітей, педагог перш за все враховує їх обмежені комунікативні здібності, дефіцит концентрації уваги та пам'яті, низький рівень працездатності, швидко втомлюваність, а також брак позитивних міжособистісних стосунків з однокласниками. Усе це негативно впливає на емоційний стан дитини з порушенням мовлення, на її статусне становище в групі одноліток. Тому найважливішою умовою навчання постає постійне моделювання соціальних ситуацій, в яких може опинитися молодший школяр з недорозвиненим мовленням у повсякденному житті. Такі завдання сприятимуть формуванню правильних способів поведінки у суспільстві.

В аспекті формування мовної компетенції у таких школярів особливу зацікавленість викликає робота над словотвором. Це зумовлено тим значним впливом, який справляє словотвір на розвиток мовної компетенції та мовленнєвої комунікації в цілому, а саме шлях до збагачення лексики, до формування вмінь змінювати граматичні форми слова та опанувати орфографію. Саме через це увагу до словотвору виявляло багато науковців, серед яких М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, С. Н. Цейтлін, О. М. Шахнарович, Д. Б. Ельконін, М. Н. Юрьєва та інші. На труднощі дітей з недорозвиненим мовленням в оволодінні процесами словотвору вказували Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, Е. Ф. Соботович, Г. В. Чиркіна тощо. Т. В. Туманова у своїх працях доводить, що недорозвинення словотвірної системи мови не залежить від віку дитини, а пов'язане зі структурою її мовлення [8; 41].

За даними експерименту Т. В. Туманової, 45 % таких дітей, незважаючи на логопедичну та педагогічну роботу, не можуть дібрати перевірний варіант до утвореного слова. Вони або замінюють граматичну форму початкового слова [Приклади наші] *читач – читала*, хоча має бути * *той, хто читає*, або утворюють власний неологізм (*читальник*), або користуються асоціативним принципом (*скрипкач*).

Спираючись на дослідження віщезазначеного дослідника, ми також провели експеримент, спрямований на визначення ступеня сформованості словотвірних навичок у дітей 2 кл. Малиновської гімназії Ришканського району Республіки Молдова (українське село, в якому вивчається українська мова і де в 2 класі є 4 дітей з нерізко вираженим недорозвиненням мовлення). Із завданням на творення зменшувально-пестливих слів за допомогою суфіксів (*стілець, миска, сани, річка, став*) проблемні учні справились не всі. Троє із чотирьох утворили форми «*стілечик, санечка, ставчик*» замість унормованих «*стільчик, санчата, ставочок*». Утворення назв дитинчат тварин та птахів у цілому не викликало труднощів та помилок (у *качки ... – ? кішки – ?, гуски – ?, курки – ?*), хоча один учень дав відповідь (*качатко, гусятко, котенятко*).

Серйозної роботи потребують назви, утворені суплетивним способом (у *вівці ... – ? у кобили... – ?, у свині... – ?, у корови... – ?*). Діти з проблемами мовлення навели такі варіанти: *вівцятко, вівчик, вівцик, кобильчик, кобелітко, свинятко, свинчук, свинчик, коровчик, тельчик, телянок*.

Щоб второкласники утворили відносні прикметники, ми поставили питання: «Що із чого зроблено?» Із *скла.. – , дерева... – , гуми... – хутра... – , паперу*. Помилки: *деревляний* (замість *дерев'яний*), *хутрянний* (замість *хутровий*), *папірянний* (замість *паперовий*). Тут представлено назви діалекту села.

Результати експерименту свідчать про відносну сформованість у проблемних школярів словотвірних навичок на матеріалі якісних прикметників, проте несформованість словотвірної компетенції в більшості назв негативно впливає на оволодіння усною та письмовою формами мовлення. Отже, типовими помилками в галузі словотвору можна вважати: зміну граматичної форми вихідного слова замість добору перевірного варіанта; добір слова, близького за фонетичним складом; за

асоціативним принципом, утворення нових слів з суфіксами, не властивими українській мові, а також творення назв дитинчат тварин суплетивним способом.

Типологія помилок є аргументом на користь удосконалення роботи щодо словотвору. Проблемні учні на першому етапі навчаються орієнтуватися в формувально-семантичній структурі слів, отже формують узагальнене сприйняття морфеми.

На другому етапі вчитель формує вміння, а згодом і навички усвідомленого творення похідних слів. Звертаємо увагу, що розвиток словотвірних можливостей частин мови здійснюється тут паралельно: іменники, прикметники та дієслова. Добираючи лексичний матеріал для спеціальних вправ, враховуємо принцип поділу слів на похідні та твірні й водночас спираємось на продуктивні словотвірні засоби – це перш за все суфікси для творення іменних частин мови та префікси при творенні дієслів. На першому етапі уточнюється лексичне значення твірного слова, слово з твірною основою зіставляється з похідним, відзначається спільність і відмінність звукового складу порівнювальних слів, звертається увага на спільний корінь і відмінні афікси, відшуковуються спільнокореневі слова у зв'язному тексті з наступним визначенням у них кореневої морфеми.

Під час зіставлення твірних і похідних слів використовуються їх графічні схеми. Спочатку складається графічна схема кореневої морфеми, до якої додаються графічні позначки звуків, що є афіксальними морфемами.

У такій спосіб розриваються й удосконалюються словотвірні навички, а це шлях до опанування потенційного словника, а значить збагачення тезаурусу учнів пасивною лексикою, яка при цілеспрямованій роботі згодом потрапить до активної. Учні набувають знань про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії, поповнюючи кількісно та якісно свій активний словник, паралельно відшуковують у них корінь, як вогник у ліхтарі, без якого слово не може жити, тобто функціонувати у мовленні.

У результаті такої роботи діти з недорозвиненим мовленням не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотвірних елементів, усвідомлюють різноманітність та багатство творення нових слів.

Література:

1. Ветошкин, С. А. *Социальное исправление поведения* // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1 (17). – С. 64-71.
2. Выготский, Л. С. *Проблемы дефектологии*. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Науково-методичний посібник. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с, с. 7-11.
4. Круду, Валентин. *Инклюзивное образование в Республике Молдова: пути и подходы*. – Москва, 27-29 сент., 2011 г. www.unicef.org. об.02.2013.
5. Левина, Р. Е. *Связь аномалий речевого развития с состоянием гностических и регуляторных процессов* // Тез. докладов VI сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1971. – с. 117.

6. «Саламанкська декларація: Рамки дій з освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994).
7. Соботович, Є. *Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку* / Є. Соботович / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – с. 3-7.
8. Туманова, Т. В. *К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи* // Дефектология. – 2004. – № 5. – с. 34-41.

STRATEGII DE CORECTARE A VORBIRII COPIILOR CU CES

*Beatrice-Maria STANDAVID, profesor,
Liceul Vocațional Pedagogic „Mihai Eminescu”, Țîrgul Mureș, România*

Summary: SET child appropriates his native language in a practical way, in communication with those around them, in the knowledge environment. Teacher aims to identify and improve problems that could hinders speech development. For this purpose we propose a series of exercises with role of correction speech of SET children

Preliminarii

Cercetările actuale consideră că pierderile inițiale în dezvoltarea bio-psiho-socio-culturală a copilului sunt greu de recuperat, în condițiile în care se trece peste vârsta școlară mică. Pedagogia modernă [5, p. 45] subliniază faptul că, uneori, recuperarea se face parțial, și din acest motiv, activitățile desfășurate în ciclul primar, trebuie să contribuie și să participe efectiv, la corectarea vocabularului copiilor cu CES, știut fiind faptul că, de cele mai multe ori, acesta fiind deficitar, este principalul factor în întârzierea dezvoltării copiilor.

Stadiile de dezvoltare normală a vieții interioare a copiilor – totalitatea proceselor cognitive, afective, volitive și temperamental-caracteriale, sunt integrate succesiv și unitar în procesul complex evolutiv de dezvoltare a copilului. Din acest motiv, dascălul are menirea de a căuta să identifice din timp și să amelioreze problemele care ar putea împiedica dezvoltarea oricărei laturi bio-psiho-socio-culturală a copilului.

I. Vocabularul copiilor cu CES

Paul Osterrith e de părere că mediul lingvistic este decisiv la vârsta școlară mică, iar folosirea limbajului permite „descoperirea realității exterioare”. [5, p. 66] Copilul cu CES își însușește limba maternă în mod practic, în procesul de comunicare cu cei din jurul lor, în cadrul cunoașterii mediului înconjurător.

Prin intercomunicarea cu alți copii sunt implicate transformări fundamentale în dezvoltarea mintală. Interlocuțiunea rămâne însă aparentă, redusă la o alterare a afirmațiilor fiecăruia, ca și cum copilul și-ar vorbi sieși cu glas tare, ignorându-l pe cel ce îi prilejuiește, totuși, exteriorizarea. Acest dialog este numit de J. Piaget „*monologul colectiv al copiilor adunați laolaltă și vorbind concomitent, dar nu între ei, oarecum fiecare pe limba lui*” [6, p. 66], deși aparent, codul este comun.

Datorită particularităților aparatului fono-motor, ale analizatorului verbo-motor și ale celui auditiv, ca și a particularităților gândirii copiilor, vorbirea prezintă unele elemente specifice. Acestea se referă la pronunțarea sunetelor și a cuvintelor, la bogăția vocabularului, la structura gramaticală, la cursivitatea și expresivitatea limbajului.

Sarcina cea mai importantă a învățământului primar, în cazul copiilor cu CES este cea a educării pronunției. Defectele de pronunțare se corectează treptat, ca urmare a perfecționării aparatului fonator, pe baza diferitelor exerciții de pronunțare. [6, p. 66] Există și cazuri când aceste defecte persistă în vorbirea copiilor, cu toată munca depusă de cadrul didactic în această direcție. Asemenea defecte cer o muncă specială efectuată de către logoped în scopul corectării lor, având cauze mai adânci.

II. Defecte de pronunție

Abaterile de la vorbirea normală, care pot fi întâlnite sub numele de defecte, perturbări, dereglări ale vorbirii, intră în categoria tulburărilor de vorbire. Tulburările de vorbire care pot fi întâlnite la copiii cu CES sunt: dislalia, bâlbâiala, rinolalia, bradilalia și alalia. [2, p. 12]

2.1. Dislalia

Prin *dislalie*, [2, p. 14] înțelegem tulburarea vorbirii care constă în diferite defecte de pronunție cum sunt: alterarea unor sunete ale limbii, omisiunea lor, înlocuirea sau inversarea acestora, pronunțarea incompletă a cuvintelor și vorbirea neclară (printre dinți). Dislalia este mai răspândită decât celelalte tulburări de vorbire.

Ținându-se seama de sunetele limbii care se modifică, se omit, sau se înlocuiesc, au fost stabilite mai multe forme ale dislaliei, dintre care cele mai des întâlnite sunt: *sigmatismul* și *parasigmatismul*, *rotacismul* și *pararotacismul*, *lambdacismul* și *paralambdacismul*.

Sigmatismul presupune modificarea sunetelor „s” și „z” sau a sunetelor „ș”, „j”, „ce”, „ci”, sunete care apar în vorbirea copiilor mai târziu și a căror pronunțare corectă produce mai frecvent dificultăți. *Sigmatismul* este mai frecvent în comparație cu celelalte forme ale dislaliei. [2, p. 15]

Modificarea sunetelor „s” și „z” se poate face în condiții diferite, de exemplu sunetele sunt pronunțate cu vârful limbii situate între dinți. Această formă poartă numele de *stigmatism interdental* sau *pelticie*. [2, p. 17] Abaterile de la pronunțarea corectă a sunetelor „s” și „z” pot fi mai multe. Atunci când în timpul pronunțării sunetelor „s” și „z” vârful limbii se sprijină pe dinți, incomodându-se ieșirea aerului, aceste sunete se modifică, abatere ce se numește *stigmatism peridental*. Atunci când în pronunțarea acestor sunete limba se sprijină incorect pe gingiile inferioare, întâlnim *stigmatism șuierător*. [2, p. 19]

Parasigmatismul constă în înlocuirea sunetelor „s” sau „j” cu alte sunete, de exemplu se pronunță „tăpun” în loc de „săpun”, „zar” în loc de „jar”. [2, p. 21]

Prin *rotacism* se înțelege modificarea sunetului „r” pronunțat mai greu. În ceea ce privește sunetul „r” se cunosc diverse deviații de la forma corectă, mai des întâlnite fiind „r graseiat” și „r gutural”. [2, p. 24]

Pararotacismul presupune înlocuirea sunetului „r” cu alte sunete, de exemplu se pronunță „adici” în loc de „arici”, „tac” în loc de „rac”. Sunetul „r” este înlocuit mult mai des prin „l” decât prin alte sunete. [2, p. 24]

Lambdacismul se manifestă prin alterarea sunetului „l”. Uneori acesta poate lipsi complet, de exemplu, se pronunță „apte” în loc de „lapte”, „ingură” în loc de „lingură”. Alteori, „l” se pronunță cu vârful limbii situate între dinți, sau, aproape nedeslușit. [2, p. 24]

Paralambdacismul se manifestă prin înlocuirea sunetului „l” cu „i” (de exemplu se spune „iapte” în loc de „lapte”), „l” cu „u” (pronunțându-se „uacăt” în loc de „lacăt”) și cu alte sunete (v, d, t). [2, p. 24]

2.2. Bâlbâiala

Bâlbâiala, întâlnită și sub denumirea de logonevroză, este o tulburare de limbaj care se manifestă prin contracții, perturbări spastice de diferite grade și forme, ale ritmului de vorbire, ce antrenează modificări în sfera personalității, îndeosebi în sfera afectivității și a voinței. Bâlbâiala apare mai cu seamă la vârsta preșcolară, perioada de intensă dezvoltare a limbajului. [2, p. 26] Se deosebesc diferite forme ale bâlbâielii –tonică, mixtă.

2.3. Rinolalia

Rinolalia desemnează o tulburare de emisie care denaturează vocea, putându-se semnala paralel și alterări ale pronunției. La baza acestei tulburări stau fie cauze organice, sau cauze funcționale. [2, p. 34]

2.4. Bradilalia

Bradilalia se caracterizează printr-o vorbire mai lentă, mult târăgănată, total inestetică și inexpresivă. Această tulburare a vorbirii este prezentă mai ales la copiii cu întârziere în dezvoltarea mintală. [2, p. 34]

2.5. Alalia

Alalia este o tulburare care se manifestă prin nedeveloparea vorbirii, în condițiile în care copilul are auzul și intelectul dezvoltat, în limitele aproape de normalitate. Copilul care se găsește în această situație nu are dezvoltată vorbirea, sau nu poate rosti decât două, trei cuvinte, sau unul, două cuvinte neinteligibile. [2, p. 36]

2.6. Tahilalia

Tahilalia se manifestă printr-un ritm accelerat de vorbire, putându-se pronunța 20-30 de sunete într-o secundă, față de cele 10-12 sunete, care se pronunță în mod normal. Tahilalia o întâlnim de regulă la copiii nervoși, trădând un sistem nervos slab, inhibitiv și cu atenții insuficient dezvoltate. [2, p. 30]

Toate aceste tulburări de vorbire pot să se prezinte și asociate între ele, fapt care mărește gravitatea deficitului de vorbire. Astfel se pot constata: dislalii asociate cu bâlbâiala (defecte de pronunție, cu tulburări ale ritmului vorbirii); dislalii asociate cu nazonanță (defecte de pronunție și tulburări de emisie). [2, p. 41] Aceste tulburări complexe netratate la timp dăunează în și mai mare măsură activității desfășurate de copilul cu CES.

III. Activități practice desfășurate cu scopul îmbogățirii vocabularului

Forma principală de organizare a procesului de corectare și activizare a vocabularului rămâne activitatea frontală, pe categorii de activități/ore. Educație pentru știință, Educarea limbajului, Educație artistico-plastică, Educație muzicală, Educație fizică, Activități practice.

Activitățile desfășurate pe sectoare: creație, bibliotecă, știință, artă, construcții, activități ludice, sau pe arii de stimulare, contribuie în mare măsură la îmbogățirea vocabularului. Jocurile distractive și activitățile liber-creative sunt tot atâtea prilejuri de învățare și exersare a limbajului. Fiecare din categoriile de activități enumerate constituie un potențial prilej de îmbogățire a vocabularului activ al copiilor.

Cadrul didactic trebuie să se preocupe de îmbogățirea vocabularului copiilor, sarcină ce se realizează, în toate activitățile din școală, nu numai în cele de educație a limbajului.

Activizarea și îmbogățirea vocabularului este un obiectiv permanent al activității de educare a limbajului la toate vârstele școlarității. [4, p. 41]

La intrarea copiilor în școală, e nevoie ca dascălul să facă un test de verificare a modului de exprimare a copiilor, a pronunțării corecte a sunetelor și a grupurilor de sunete. În urma acestui test, el își va da seama de greșelile de pronunțare pe care le întâmpină copiii cu CES și, în funcție de dificultățile lor, va organiza, pe grupuri mici, sau individual, jocuri-exerciții și jocuri didactice.

3.1. Exerciții de imitare a sunetelor

Deosebit de eficiente sunt exercițiile [1, p. 76] de imitare a sunetelor din natură (onomatopee). În acest scop propun desfășurarea exercițiilor de tipul:

a. Consoane

„s”-„z”

Chemarea pisicii: psss-psss

Fusul: sfr-sfr

Pantoful pe zăpadă: scârț-scârț

Șarpele: sss-sss

Albina: bzzz-bzzz

Sirena: z-z-z-z (alternarea tensiunii)

„ș”-„j”

Vântul: ș... (prelung șoptit)

Trenul: ș-ș-ș-ș-

„c”

Vrăbiuța: cip-cip-cirip

„r”

Ursul: mrr-mrr-mrr

Fusul: sfr-sfr-sfr

Ciobanul: brr-brr-brr

Telefonul: țarr-țarr-țarr

„f”-„v”

Fusul: sfr-sfr-sfr

Vaiet: vai-vai-vai

b. Vocalele:

a – gura mare

e, i – gura întinsă

o – gura rotundă

u – gura rotundă și buzele foarte apropiate

Imitarea glasului animalelor

Vaca: muu-muu

Porcul: groh-groh-groh

Cocoșul: cu-cu-ri-gu

Găina: cot-codac

Șoricelul: chiț-chiț

Pisica: miau-miau

După aceste exerciții de imitare a sunetelor din natură, care se pot desfășura în mai multe activități, se pot organiza altele, în care se asociază consoanele cu vocalele, de exemplu: „sa”, „so”, „su”, „se”, „si” / „as”, „os”, „us”, „is” / „asa”, „sos”, „oso”, „sos”.

În faza următoare propun, sub formă de joc, pronunțarea unor cuvinte mono- și bi-silabice în care sunetul respectiv să se afle în cele trei poziții (inițială, intermediară, finală). De exemplu: „mac”, „lac”, „sac”, „tată”, „mamă”, „casă”. Sunetul se poate analiza prin întrebarea: „Unde se află sunetul pe care dorim să-l spunem în cuvântul „mac”?”

De la sunete se poate trece apoi, la formulări de cuvinte, despărțiri în silabe, formulări de propoziții cu scopul perfecționării aspectului fonetic al vorbirii prin exerciții și jocuri didactice.

Paralel cu dezvoltarea auzului fonematic, trebuie avută în vedere sarcina educării pronunției corecte a sunetelor și a cuvintelor. Prin exerciții desfășurate sub formă de joc, copiii vor dobândi treptat, capacitatea de a reproduce cu exactitate modelele pe care le oferim și de a sesiza greșelile din pronunția altora.

3.2. Exercițiu-joc

Jocul „Ce e bine, ce e rău?” se poate desfășura la toate clasele primare. Li se cere copiilor să ajute păpușa-bebeluș să pronunțe cuvintele corect. Printr-o discuție cu păpușa-bebeluș se strecoară intenționat cuvinte din care au fost omise câte un sunet, sau au fost inversate sunete din acel cuvânt. Exemple:

omisiuni-promisiuni;

macaoane-macaroane;

pâne-pâine.

ahăr-zahăr

ceion-creion

gaben-galben

înlocuiri: cată-casă

 coln-corn

 loșu-roșu

 lață-rață

 pală-pară

Se poate sesiza rostirea incorectă, prin semnalizarea cu ajutorul unui steguleț, iar copilul indicat va pronunța cuvântul corect. Preșcolarii mici percep o propoziție global, fără să-i distrugă unitățile componente.

Concluzii

În vorbirea școlarului cu CES, propozițiile sunt simple, scurte și lipite adesea de legătură între ele, ceea ce dovedește greutatea pe care ei o întâmpină în însușirea și redarea construcției corecte a enunțurilor. [3, p. 70]

Particularitățile de vorbire ale copiilor cu CES sunt diferite de cele ale copiilor fără cerințe educative speciale, dar, pe măsura dezvoltării lor, vorbirea lor se poate corecta, devenind tot mai corectă.

Referințe bibliografice:

1. Bădică, T, *Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii preșcolarilor*, E.D.P, București, 1990
2. Bocșoiu, E, *Prevenirea și corectarea tulburărilor de limbaj*, E.D.P, București, 1974
3. Bratu B., *Preșcolarul și literatura*, E.D.P, București, 1979
4. Mitrulescu V, *Strategii didactice*, în Revista Învățământului Preșcolar Nr 1-2/2008
5. Popescu Mihăiești A, *Copilul, grădinița și școala*; Culegere metodică editată de Revista de Pedagogie, București, 1979
6. Verza E, *Limbaj, învățare, personalitate la preșcolari în „Educația intelectuală a copiilor preșcolari”* București, 1975

ABORDAREA INDIVIDUALIZATĂ ÎN EDUCAȚIA FIZICĂ A PREȘCOLARILOR

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

Summary: This article touches upon the problem of individual and differentiated approach to physical education of preschool age. Criteria of creation of groups of different levels are examined based upon specific, typical manifestations of children. The author proposes different variants of tasks related to the individual needs of children and to particularities of their motor development.

Pentru a asigura dreptul la educația de calitate pentru toți, pedagogul trebuie să fie pregătit pentru realizarea unui învățământ individualizat și diferențiat, să susțină ceea ce este deosebit, specific de care copilul dispune de la natură.

Necesitatea firească a copilului în mișcare, caracteristică vârstei preșcolare, se cere a fi încurajată și dirijată, ea constituind o condiție importantă a creșterii și dezvoltării fizice normale. Esențialul constă în crearea condițiilor favorabile pentru valorificarea potențialului fiecărui copil în baza abordării individualizate ale acestuia.

În literatura de specialitate tratarea individualizată este privită ca un complex larg de acțiuni direcționat spre alegerea modalităților de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de învățare adaptate la resursele interioare ale unui copil. În practica educațională existentă realizarea acestui principiu este posibilă în baza creării grupelor de nivel, care implică un număr de copii selectați după manifestări tipice comune, pentru a le oferi un model de învățământ diferențiat [1].

Literatura relevantă oferă mai multe definiții ale noțiunii „abordare diferențiată”, toate avînd un element comun: adaptarea procesului de învățămînt la diversitatea instruiților. Diferențierea este o formă de organizare a instruirii în care copiii sunt grupați în baza manifestărilor tipice, ce permite pedagogului a realiza învățămîntul diferențiat după gradul de complexitate, metodologia învățării [2].

Aplicarea principiului diferențierii și individualizării în educația fizică a preșcolarilor implică:

- studierea particularităților individuale ale discipolilor;
- utilizarea grupărilor, divizărilor copiilor în subgrupe flexibile;
- abordarea flexibilă a prevederilor curriculumului educațional pentru a răspunde nevoilor copiilor;
- crearea condițiilor pentru manifestarea și dezvoltarea posibilităților reale și potențiale ale fiecărui copil;
- justificarea raționalității metodelor și procedeele dirijării diferențiate ale activității motrice de sine stătătoare a copiilor;
- crearea mediului educațional favorabil pentru asigurarea diferențierii în activitățile dinamice ale copiilor.

Realizarea acestui principiu în practica educației fizice a preșcolarilor diferă de orientările teoretice existente. Pentru a preveni apariția acestui dezacord, noi propunem studenților să realizeze un program care include: evaluarea nivelului performanțelor copiilor prin strategii didactice adecvate (jocuri dinamice, exerciții practice etc.), să analizeze și să compare rezultatele obținute cu date-standard, care ne oferă literatura de specialitate pentru determinarea vârstei motrice a preșcolarilor, să divizeze copii în grupe pe niveluri, să construiască linii tehnologice diferențiate ținînd cont de nevoile copiilor.

În cadrul acestei activități studenții sunt orientați spre faptul, că nucleul dirijării diferențiate ale activității motrice a copiilor constituie selectarea copiilor pe grupe de nivel. În procesul educației fizice vor fi utilizate în mod obligatoriu, trei criterii de grupare a copiilor:

- *starea sănătății;*
- *nivelul pregătirii fizice;*
- *nivelul activismului motrice* [3].

Starea sănătății. Conform rezultatelor obținute în rezultatul examenului medical al stării funcționale a organismului copiii pot fi repartizați în trei grupe.

Prima grupă a sănătății — copiii sănătoși, cu un nivel bun de dezvoltare fizică, și funcționare a sistemelor organismului.

Grupa a doua — copiii practic sănătoși dar care au dereglări în starea funcțională a organelor și sistemelor (aparatură cardiovasculară, respirator, nivelul de dezvoltare fizică scăzut, dereglări de ținută etc.).

Grupa a treia - copii care suferă de boli cronice.

De regulă, frecventează instituțiile preșcolare copiii din grupele întâia și a doua, care pot practica integral exercițiile fizice din programul curricular. Iar cei care suferă de boli cronice sau acute au nevoie de supraveghere medicală permanentă. În perioada de

întremare medicul le recomandă să frecventeze activitățile de educație fizică, măbind treptat solicitațiile, precum și luând în considerație rezultatele probelor funcționale.

După **nivelul pregătirii fizice** copiii pot fi selecționați în trei subgrupe: copiii cu nivelul *înalt*, *mediu* și *scăzut de pregătire fizică*.

Copii din *prima subgrupă* manifestă indicatori înalți de pregătire fizică, încredere în acțiuni, în caz de nereușită manifestă insistență pentru a obține scopul, pot independent să ia decizie, găsi modalitatea rațională de efectuare a acțiunii, manifestă stăpânirea de sine, percep indicațiile educatorului.

Copiii din *subgrupa a doua* obțin indicatori mijlocii de pregătire fizică. Formarea mișcărilor de bază și dezvoltarea calităților fizice și volitive nu este echilibrată. De rînd cu indicatorii înalți la dezvoltarea forței, iutelei, rezistenței, acești copii manifestă indicatori scăzuți la îndemnare, comit multe greșeli în tehnica efectuării acțiunilor complicate (sărituri, cățărare etc.) O parte din acești copii fiind îndrumați de către educator, nu efectuează acțiunile precis, se împotrivesc executării exercițiilor care necesită manifestarea mai îndelungată a efortului volitiv.

Copii cu *indicatori scăzuți* de pregătire fizică manifestă nivelul scăzut de dezvoltare a calităților fizice și volitive, de formare a deprinderilor motrice de bază, nu manifestă voință în activitate de exersare. În situații care necesită insistență nu manifestă încredere în sine, nu pot să învingă frica, teama. Numai în condițiile simple manifestă activism, deși atunci cînd însărcinările se complică comportamentul devine pasiv, indiferent.

Dirijarea activității de învățare cu acești copii va decurge în felul următor:

În grupa de copii care manifestă nivelul înalt de pregătire fizică sunt binevenite însărcinările direcționate spre perfecționarea deprinderilor și priceperilor motrice. La aceasta contribuie executarea exercițiilor, jocurilor în condiții noi, din poziții inițiale neobișnuite (sărituri în lungime de pe loc din genuflexiune, alergare din poziția stînd cu spatele înainte etc.). Aceste exerciții pot fi utilizate și în lucru cu copii cu nivelul mediu de pregătire fizică, însă de rînd cu perfecționarea mișcărilor de bază vom propune copiilor însărcinările cu scopul dezvoltării calităților fizice și volitive. De exemplu, pentru dezvoltarea îndemnării vom stimula executarea acțiunilor cunoscute în, combinații noi (jocuri în condiții permanent schimbătoare, exerciții în perechi, cu schimbarea poziției inițiale, pe aparate etc.).

Însărcinări pentru dezvoltarea forței vor include exerciții dinamice (sărituri, cățărarea pe scara de frînghie, exerciții de dezvoltare fizică generală din poziția culcat pe spate, pe abdomen). Pentru dezvoltarea vitezei vom propune exerciții cunoscute copiilor (alergări, jocuri dinamice, exerciții cu întreceri: ajunge cercul, cine mai repede, cine va culege mai mult etc.).

Însărcinările pentru dezvoltarea calităților fizice se vor selecta în așa fel, ca executarea lor să necesite manifestarea voinței. Pot fi propuse următoarele variante ale însărcinărilor:

- așezări pe piciorul drept (stîng) cu mingea medicinală în brațe;
- așezări pe ambele picioare, mîinile la ceafă;
- pășire peste mîinile încleștate jos cu piciorul drept, apoi stîng;

– mers în patru labe pe banca de gimnastică, bîrnă etc.

Preșcolarii cu nivelul scăzut de pregătire fizică sunt necesare însărcinările accesibile, care vor contribui la dezvoltarea lor fizică generală. O deosebită atenție se va acorda dezvoltării mișcărilor de bază. Mai des se vor promova jocuri în care copiii execută aceleași acțiuni, fixînd atenția la calitatea efectuării lor.

Nivelul pregătirii fizice se va lua în considerație și în timpul promovării activităților de educație fizică. La efectuarea exercițiilor de dezvoltare fizică generală obiectivele individualizării se vor referi la reglarea efortului fizic ce se va obține prin schimbarea poziției inițiale, mărirea sau micșorarea amplitudinii mișcărilor, numărul repetării lor.

La efectuarea exercițiilor de bază pentru fiecare grup de nivel vom propune însărcinări diferențiate, direcționate spre formarea și perfecționarea mișcărilor. Varietatea însărcinărilor poate fi următoarea:

1. Copii primesc însărcinări comune după conținut, dar diferite după modul de executare. De ex. sărituri în lungime de pe loc în această variantă vor avea următorul caracter: 1 grup execută săritura din genuflexiune; 2 grup va sări peste un rîuleț (sau respingîndu-se cu un picior de la perete); 3 grup va sări din cerc în cerc.

2. Fiecare grup va avea însărcinări diferite după conținut, dar similare după modul de executare. De ex. însărcinări ce țin de învățarea săriturilor cu desprindere pe un picior pot fi realizate astfel: 1 grup va sări pe un picior peste cubușoarele plasate pe podea; 2 grup va efectua sărituri într-un picior peste linii desenate pe podea; 3 grup va sări într-un picior.

3. Fiecare grup are însărcinare care diferă după conținut și modul de executare. 1 grup va efectua sărituri de pe loc la o înălțime; 2 grup va sări în lungime peste obstacole; 3 grup va efectua sărituri pe ambele picioare deplasîndu-se cu partea laterală [4].

Este important să menționăm, că caracterul executării acțiunilor motrice depinde de mai mulți factori, dintre care metodele instruirii ocupă un loc deosebit. La selectarea metodelor care asigură intuitivitatea învățării ne vom conduce de faptul cum copiii percep orientările spațiale, temporale, ritmice. Cu cît capacitățile motrice ale copiilor sunt mai suficiente dezvoltate, cu atît mai amplu sunt prezentate metodele intuitive. Dacă copiilor cu nivelul înalt de pregătire fizică este îndeajuns să demonstrăm exercițiul în tempo moderat, copiilor cu nivelul mediu și scăzut, exercițiile se vor demonstra în tempo redus cu fixarea atenției la anumite elemente tehnice. Exercițiile complicate se vor demonstra în planuri diferite (stînd cu fața spre copii, cu spate, cu partea laterală), demonstrînd de mai multe ori pe parcursul activității. Se observă că exercițiile se asimilează mai bine de către copii dacă se demonstrează de către un copil. Pedagogul în acest caz explică copiilor detaliile mișcării.

Metoda orientării senzore, care presupune utilizarea reperelor vizuale (obiectele, marcarea terenului, etc.), necesită respectarea anumitor condiții: pentru copiii cu nivelul înalt de pregătire fizică reperate vizuale se vor plasa la distanța limitei lor maxime, pentru copii cu nivelul scăzut de pregătire fizică - la distanța care poate fi învinsă de către acest copil fără eforturi suplimentare, ce permite de a mobiliza posibilitățile fizice ale copiilor din primul grup și a dezvolta încrederea în sine, autoafirmare la obținerea scopului la ceilalți.

Conceperii caracterului acțiunilor contribuie metodele verbale: explicația, analiza, aprecierea. Explicarea detaliată a tehnicii exercițiului cu demonstrarea fiecărui element este

necesară copiilor cu nivelul scăzut de pregătire fizică. Copiilor cu nivelul mediu și înalt este necesar de a evidenția specificul efectuării elementelor mai complicate ale acțiunii, fără a prezenta detaliat celelalte.

Printre metodele practice o deosebită atenție se va acorda repetării exercițiului și acțiunilor sub forma de joc. Pentru copii cu nivelul înalt se va aplica repetarea variată, prin introducerea elementelor competiționale. Copiilor cu nivelul scăzut de pregătire fizică vom propune jocuri în care toți execută aceleași însărcinări, înaintînd cerința de a le efectua corect, calitativ. În grupele cu nivelul mediu sunt eficiente jocuri variind condițiile desfășurării lor.

De cunoștințele speciale va dispune pedagogul pentru dirijarea **activismului motrice** al copilului care aduce o contribuție importantă la obținerea și conservarea stării de sănătate a organismului datorită antrenării lui la un nivel rațional de solicitare a marilor funcții, precum respirația și circulația sangvină. În același timp, limitarea activismului motrice a copilului are impact negativ asupra dezvoltării fizice, evoluției funcției motrice și activității intelectuale.

În determinarea nivelului activismului motrice al copilului este important, ca educatorul să cunoască indicatorii acestora. Investigațiile realizate de M. Runova constată faptul că nivelul activismului motrice al copiilor este diferit. Diferențele în volumul, durata, intensitatea, conținutul acestuia sunt atât de mari încît pot fi depistați nu numai în baza cronometrării locomoțiilor, dar și în cadrul observărilor simple.

Copiii ce manifestă activismul motrice *mediu* se caracterizează prin comportamentul echilibrat, mișcările sigure, precise, direcționate spre un anumit scop. Dirijarea activismului motrice al acestor copii necesită doar crearea condițiilor necesare desfășurării activității motrice (amenajarea spațiului pentru mișcări, organizarea timpului, asigurarea cu jucării motore și utilaj sportiv).

O deosebită atenție necesită copiii cu activismul motric *scăzut*, care poate fi cauzat de climatul psihologic nefavorabil în grupă, mediul obiectual sărac, nivelul scăzut de formare a deprinderilor și priceperilor motrice, interziceri permanente ale adulților care contribuie la formarea comportamentului hipodinamic. Acești copii sunt pasivi, repede obolesc, preferă activități care nu necesită spațiu și mișcare, nu sunt încrezuți în sine.

Copii care manifestă nivelul *înalt* al activismului motrice se deosebesc prin comportament neechilibrat, frecvent nimeresc în situații de conflict. Din motivul intensității înalte ale mișcărilor ei nu pot pătrunde în esența activității, nu sunt în stare să dirijeze mișcările proprii, mai des practică alergare, sărituri, evitînd mișcările ce necesită precizie, exactitate. Acești copii găsesc posibilități de a se mișca în orice condiții [5].

Există opinie că copiii, ce manifestă activism motrice înalt, trebuie limitați în acțiuni dinamice, și atrași spre activități liniștite. Considerăm, că dacă la copil este prezentă necesitatea sporită pentru acțiuni dinamice, ea trebuie să fie satisfăcută, regula de bază fiind: a nu interzice, ci de a regla.

Eforturile pedagogului, coordonate cu nivelul activismului motrice a discipolului, vor implica proceduri tehnice diferențiate. Astfel, cu referință la copiii calificați la *nivelul mediu*,

preocuparea educatorului va fi lărgirea varietății mișcărilor efectuate, sporirea exactității, preciziei acțiunilor, formarea priceperilor copilului de a colabora cu semenii.

În raport cu copiii calificați la *nivelul scăzut*, educatorul va stimula activismul motrice, va trezi interesului pentru mișcare, va forma priceperi de a aplica deprinderile motrice asimilate anterior.

Copiii cu *nivelul înalt* al activismului motric necesită preocuparea educatorului pentru efectuarea precisă a acțiunilor în tempo moderat, îmbogățirea conținutului acțiunilor, antrenarea capacității de gestionare a mișcărilor proprii.

Sa constatat, că copiii manifestă, în măsură mai mare, activismul motrice în cadrul activității de sine stătătoare, ce indică necesitatea cunoașterii de către pedagog a exigențelor privind gestionarea corectă a acesteia, care presupune:

- crearea și ajustarea adecvată a mediului pedagogic (spațiu suficient pentru mișcări; cantitatea necesară de utilaj, inventar, varietatea și atractivitatea materialelor);
- aplicarea metodelor indirecte de activizare a mișcărilor copiilor ținându-se cont de manifestările individuale.
- Esențial este ca pedagogul să:
- stimuleze interesele copilului;
- creeze condițiile favorabile pentru manifestările individuale ale fiecărui copil;
- acorde ajutorul oportun, devenind partenerul copilului.

Procedeele de intervenție pedagogică pot fi diferite. Spre exemplu, observând un copil care se joacă cu mingea, educatorul se va apropia și va sugera exerciții noi, complicând astfel varianta inițiată de copil sau va efectua o serie de exerciții de acest tip. În vederea stimulării conștientizării de către micuți a scopului acțiunii este bine venită crearea motivației de joc. Astfel, observând că copilul cu nivelul înalt de activism motrice aleargă fără rost, educatorul îi poate sugera ideea "să urce pe scara vaporului", "să salveze pe cineva la nevoie", etc.

Importantă este sporirea activismului motrice al copiilor cu nivel scăzut către cel mediu. În acest sens se va apela la jocuri și exerciții pentru dezvoltarea vitezei mișcărilor, rapidității reacției la semnal, etc., și diminuarea nivelului avansat de activism motrice al copiilor, orientându-i spre formarea priceperii de autocontrol, educarea stăpânirii de sine, trezindu-le interesul către jocuri, exerciții care necesită precizie și exactitate. Știind că copiii cu nivelul înalt al activismului motrice preferă să alerge mult fără scop, iar cei cu nivelul scăzut nu își pot găsi o ocupație, dar și unora și altora le sunt dificile exercițiile care necesită coordonare, precizie, pedagogul va propune celor cu nivel diferit de activism să se ocupe împreună (să arunce și să prindă mingea, să rostogolească cercul unul altuia). În urma acestor antrenamente la ei apare necesitatea de a comunica, a exersa împreună și alte exerciții. În consecință copiii cu nivel înalt de activism pot deveni mai liniștiți, trezindu-li-se dorința de a efectua exercițiile mai precis, iar cei cu nivel scăzut pot deveni mai dinamici, îndrăgind exercițiile cu mingea, coarda, cercuri, etc.

Practica educațională demonstrează, că dacă procedeele nominalizate se aplică regulat copiii ajung să se încadreze cu plăcere în activitățile dinamice, acestea având un impact benefic asupra dezvoltării fiecărui discipol.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățămînt*. Ed.a IV. Iași: Polirom, 2006.315p.
2. Radu, T. *Învățămînt diferențiat. Concept și strategii*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1978.
3. Rotaru, A. *Educația fizică la preșcolari*. Chișinău, 2010, 197p.
4. Рунова, М. *Двигательная активность ребенка в детском саду*. Москва: Мозаика-Синтез, 2000. 265с.
5. Щебеко, В., Ермак, Н., Шишкина, В. *Физическое воспитание дошкольников*. Москва: Академия, 1997.

SPECIFICUL DEZVOLTĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE A ELEVILOR MICI

*Tatiana ȘOVA, doctor în științe pedagogice, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: *This article emphasizes the need to develop emotional intelligence of students of elementary school age. It demonstrated that some small school children at this age the complex changes occur both in cognitive level, and in socio-emotional. Or, the child's emotional skills is the basic factor in school success.*

În viața de zi cu zi, deseori inteligența emoțională este considerată factorul de succes în realizarea unor scopuri inedite, oferind șanse de manifestare competentă în diverse domenii sociale. În literatura de specialitate, termenul general de inteligență emoțională presupune un set de abilități în baza cărora un individ poate discrimina și monitoriza emoțiile proprii și ale celorlalți, precum și capacitatea acestuia de a utiliza informațiile deținute pentru a-și ghida propria gândire și comportamentul, în ideea atingerii scopurilor propuse [2].

Vîrsta școlară mică constituie o etapă cu însemnate transformări în viața afectivă a copilului, care se diversifică și se îmbogățește; apar schimbări complexe în plan cognitiv, afectiv și relațional. Or, intrarea în școală este o deschidere formidabilă spre viață, dar experiența trebuie gestionată și pregătită din timp, pentru a evita eventualele reacții de respingere din partea copilului. Am amintit despre rolul școlii pentru că dezvoltarea emoțională a elevului mic este în strînsă legătură cu stimulările, influențele educative pe care le poate trăi copilul ce frecventează constant și susținut programul instituționalizat. În lucrările sale, specialiștii în domeniu [3], [5], [7], [8] evidențiază necesitatea de a spori calitatea strategiilor de dezvoltarea a abilităților emoționale la nivelul vîrstei școlare mici. Pentru aceasta, este nevoie de includerea în organizarea și desfășurarea programelor de dezvoltare a Inteligenței Emoționale a majorității agenților educaționali implicați în formarea/educarea elevilor.

În viziunea multor cadre didactice, rolul major al sistemului educațional este dezvoltarea abilităților academice ale elevului din clasele primare, precum scrisul, cititul,

socotitul. Pe când educația emoțională a fost, de cele mai multe ori, considerată în afara finalităților activității școlare. Acest fapt este motivat de complexitatea conținuturilor curriculare și, respectiv, persistă nevoia cadrelor didactice de a-și concentra efortul pe formarea/dezvoltarea competențelor cognitive, deoarece timpul prevăzut pentru însușirea conținuturilor este limitat și insuficient pentru a se adresa altor probleme, cum ar fi inteligența emoțională, în pofida meritului ei.

Una dintre cauzele stimulării interesului pentru dezvoltarea și implementarea programelor de educație emoțională a elevilor mici este confirmarea faptului că abilitățile emoționale ale copilului reprezintă factorul de bază în asigurarea succesului. Cercetările ne demonstrează că inteligența emoțională se află în legătură de interdependență atât cu performanțele școlare, cât și cu cele profesionale [1]. Surprinzător, s-a stabilit că multe dintre procesele care erau sesizate ca fiind pur cognitive sau intelectuale au la bază fenomene în care aspectele intelectuale și cele emoționale interacționează, influențându-se reciproc. Or, programele de formare/dezvoltare a inteligenței emoționale realizează concomitent și obiective ce vizează competențele emoționale, și obiective cognitive cum ar fi: dezvoltarea abilităților de ascultare activă, de concentrare a atenției, de evitare/diminuare a situațiilor de conflict etc.

Termenul de inteligență emoțională a fost formulat pentru prima dată în S.U.A. de Wayne Leon Payne în anul 1985, care considera că „inteligența emoțională implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință” [Apud, 8, p. 247]. Cel mai important element al inteligenței emoționale îl constituie emoțiile. Ele sînt foarte importante, deoarece asigură supraviețuirea, luarea deciziilor, stabilirea limitelor, comunicarea, unitatea [Ibidem, p. 148-202]. Inteligența emoțională este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor noastre, cu un minim de conflicte inter- și intrapersonale.

Argumentele enunțate ne-au condus la ideea elaborării unui *Model pedagogic orientat spre dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor mici*. La finele activităților formative, fiecare elev va putea să recunoască și să exprime emoțiile principale; să ceară și să ofere ajutor; să-și aștepte rîndul; să utilizeze formule de adresare politicoase; să împartă obiecte/rechizite.

Optăm pentru lucrul în grup, deoarece grupul constituie un context favorabil în care abilitățile socio-emoționale eficiente pot fi demonstrate, observate, exersate, modificate și recompensate pentru a crește probabilitatea utilizării lor în contexte reale.

Implementarea *Modelului pedagogic orientat spre dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor mici* va oportunitiza formarea/dezvoltarea la copii a componentelor inteligenței emoționale: ascultarea activă; comunicarea asertivă; exprimarea emoțiilor într-o manieră adecvată; empatia, înțelegerea perspectivei celuilalt; cooperarea și negocierea. În acest sens, activitățile planificate și realizate vor implica nu doar copiii de vîrstă școlară mică, dar și părinții acestora, fiindcă doar printr-un parteneriat eficient va fi posibil de atins rezultatele scontate.

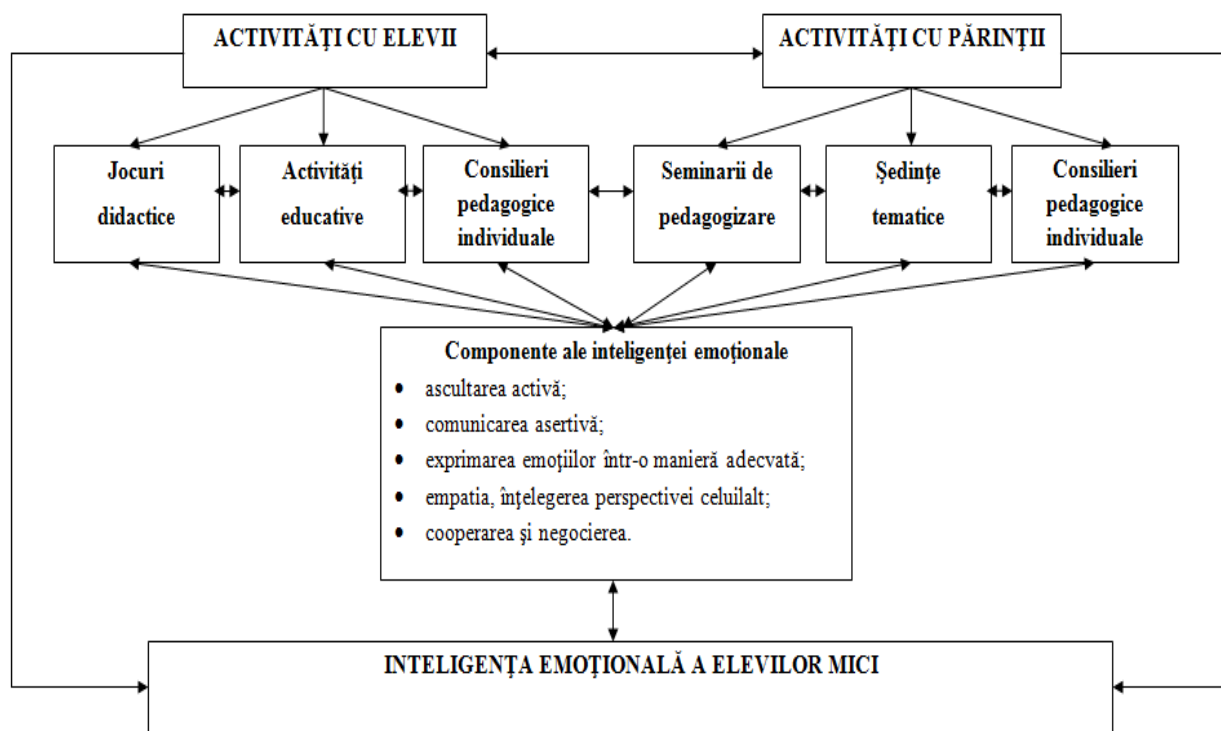


Figura 1. Modelului pedagogic orientat spre dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor mici

În timpul activităților formative cu elevii claselor primare sugerăm cadrelor didactice respectarea anumitor **condiții ce oferă un model de relaționare considerat optim pentru a facilita celor mici starea de bine**:

1. zîmbiți copiii ori de câte ori veți relaționa cu ei;
2. coborâți fizic la nivelul lor ori de fiecare dată când le vorbiți sau îi ascultați;
3. oferiți-le modele de exprimare a propriilor emoții în cursul relațiilor zilnice;
4. învățați-i pe elevi să-și exprime emoțiile, încurajându-i și dovedind o ascultare activă și empatică;
5. relaționați ludic, învățînd copiii jocuri de exprimare a emoțiilor;
6. învățați copiii tehnici de reglare emoțională în cursul relațiilor zilnice etc.

În continuare, vom descrie succint activitățile proiectate în cadrul *Modelului pedagogic orientat spre dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor*.

Activități planificate pentru a fi realizate cu elevii de vîrstă școlară mică:

- Jocuri didactice orientate spre formarea valorilor/componentelor inteligenței emoționale;
- Activități educative;
- Consilieri pedagogice individuale.

Jocurile didactice planificate pot fi realizate timp de mai multe săptămîni, conform unui *Program metodologic de dezvoltare a inteligenței emoționale*, propus în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Program metodologic de dezvoltare a inteligenței emoționale

Componente ale inteligenței emoționale	Săptămîna 1	Săptămîna 2	Săptămîna 3	Săptămîna 4	Săptămîna 5	Săptămîna 6	Săptămîna 7
<i>Exprimarea emoțiilor</i>	Design-ul emoției	Fericirea înseamnă	Cum arată frica ta?	Reclama	Omul vesel, omul trist	Scînteii de bucurie	Curcubeul emoțiilor
<i>Empatia</i>		Ce mi se întîmplă cînd mă simt...	Jocul celor trei figuri	Exprimă emoția colegului	Să ne gîndim la emoțiile celorlalți	Inimă zdrobită	Exerciții expresive
<i>Ascultarea activă</i>	Ghemul		Trei moduri de a (nu) comunica	Povestea Capra cu trei iezi		Povestirea poveștii Capra cu trei iezi	
<i>Comunicarea asertivă</i>	La teatru	La bibliotecă	Colaj floare	La Cumpărături	Povestea copilăriei mele		Să construim împreună
<i>Cooperarea și negocierea</i>	Învățăm regulile	Zboară, balonul	Scaunele	Încrederea în linie	Implicații în ambalare	Echilibrul grupului	Posterul grupului

În cadrul organizării jocurilor didactice enunțate mai sus, trebuie de creat o atmosferă prietenoasă, de ajutor reciproc, încredere, bunăvoință, comunicare deschisă, făcînd ca procesul de conviețuire în grup să fie mai puțin anevoios, deoarece stabilirea legăturilor de comunicare, dezvoltarea capacităților de stabilire și menținere a relațiilor sănătoase între oameni este astăzi, ca niciodată, importantă.

În cadrul **activităților educative** propunem elaborarea **Panoului dispozițiilor**, care poate fi completat dimineața (elevii își vor identifica dispoziția cu care au venit la școală), după lecții (elevii își vor identifica emoția trăită la finele orelor) sau în orice alt moment al zilei.

Eficientă pentru dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor mici este activitatea educativă **Pușculița cu emoții**. Elevii vor extrage din pușculiță imagini cu copii sau adulți și vor realiza o scenetă „mută”, prin mimică și pantomimă, pentru ca ceilalți să identifice emoția sau starea redată. La următoarea etapă, elevii vor extrage din pușculiță imagini ce reprezintă emoții și vor descrie situații în care le-au trăit. La ultima etapă, școlarii mici vor extrage din pușculiță imagini cu situații dificile, problematice ce necesită căutare de soluții.

Elevii vor fi în încurajați să le analizeze critic, să identifice stările celor implicați, să anticipeze consecințele, să găsească soluții.

Tot în cadrul activităților educative putem citi, împreună cu elevii **povești, poezii, povestioare** cu expresivitate, cu implicație emoțională, folosind activ mimica, pantomima. Vom analiza emoțiile aplicând algoritmul observă – descrie – simte – compară – argumentează.

De mare interes pentru elevii claselor primare sînt activitățile în care trebuie să **confeționeze** din materiale reciclabile, hîrtie colorată, semințe, resturi vegetale imagini sau nutrițe ce ar reprezenta dispoziția părinților.

Activitățile educative tematicе (de exemplu, „Toamna de aur”) conduc la dezvoltarea încrederii în sine, a echilibrului emoțional prin aplicarea dramatizării. Fiecare dintre elevi va avea cîte un rol (fruct, animal, prezentator) și costume respective. Acest fapt îi va motiva să-și exprime propriile emoții indirect, prin rolul jucat.

În cadrul **consilierilor pedagogice individuale** elevii mici vor fi invitați să participe la discuții, prin adresarea întrebărilor provocatoare (de exemplu.: Ce faci atunci cînd îți este frică? Cum te porți? La cine apelezi?).

Respectiv, toate aceste activități stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale, proces care se realizează timp de mai mulți ani.

Activități propuse pentru a fi realizate cu părinții:

- seminare de pedagogizare a părinților;
- ședințe cu părinții;
- consilieri pedagogice individuale.

Seminarele de pedagogizare se vor organiza cu părinții pentru a-i familiariza cu noțiunea de inteligență emoțională, a elucida specificul inteligenței emoționale la vîrsta școlară mică, a descrie modalitățile de dezvoltare a inteligenței emoționale la vîrsta respectivă și a conștientiza rolul emoțiilor în dezvoltarea multilaterală a copiilor.

La **ședințele tematicе cu părinții** propunem activități de distingere a manifestărilor de comportament ale copilului încrezut/neîncrezut în sine, de identificare a nivelului de încredere în sine al copilului său, de determinare a influenței copilului în formarea comportamentului încrezut, de asimilare a tehnicilor de formare a încrederii în sine a copiilor și de demonstrare a capacității de analiză și rezolvare de situații dificile.

În cadrul **consilierilor pedagogice individuale**, părinților li se pot sugera următoarele *modalități de dezvoltare a inteligenței emoționale*:

- orientarea copiilor spre conștientizarea importanței ieșirii din rutina zilnică, spre realizarea unor activități prin care să se bucure de frumusețea lumii din jur;
- încurajarea copiilor pentru exprimarea sentimentelor;
- folosirea glumele în discuție (copiilor le plac glumele care stimulează imaginația, de ex.: Ce culori poți să mănînci? *R: roșii*; Ce întrebare poți să bei? *R: ceai*; etc.);
- propunerea zilnică, în scopul dezvoltării optimismului, a realizării unor lucruri care să aducă bună dispoziție, chiar dacă numai pentru un timp scurt; dacă nu se pot face zilnic, să încerce, cel puțin, să le facă mai des;

- aplicarea strategiei „Ce-ar face sau ce-ar spune un erou dintr-o operă literară?” atunci când unul dintre copii „se blochează” și nu reușește să găsească cheia unei probleme – referitor la familie, școală sau relațiile cu ceilalți – adulții îi pot întreba cum ar proceda un personaj îndrăgit de el dacă s-ar confrunța cu aceeași problemă;

- acompanierea activităților derulate la clasă cu muzică; să nu oprească copiii care doresc să danseze;

- punerea sufletului în tot ceea ce fac;
- comunicarea prin intermediul bilețelelor;
- aplicarea, cât mai deasă, a jocurilor;
- dezvoltarea „vocabularului emoțiilor” prin utilizarea exercițiilor artistice.

În concluzie, există metode de a ne apropia de copii, indiferent de momentul în care luăm această decizie. Astfel, le creăm elevilor noștri condițiile de a reuși: nu garanția succesului, ci cele mai bune condiții pe care noi, ca și dascăli, în împrejurările reale ale vieții, le putem oferi. Or, cei mai importanți factori de dezvoltare a abilităților emoționale vizează contextele și oportunitățile sociale cât mai variate oferite copiilor, răspunsurile adecvate din partea adulților și chiar modelul personal de exprimare a emoțiilor și de rezolvare a problemelor afective.

Referințe bibliografice:

1. COJOCARU-BOROZAN, Maia. *Teoria culturii emoționale. a cadrelor didactice*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8
2. CRIȘAN (MORARU), Adela. *Dezvoltarea inteligenței emoționale la vârsta preșcolară*. Rezumatul tezei de doctorat. București, 2011. Disponibil: <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Martie/Crisan%20Moraru%20Adela%20%20oDezvoltarea%20inteligentei%20emotionale%20la%20ovarsta%20oprescolara/crisan%20moraru%20adela%20rezumat%20teza.pdf> (accesat 05.09.2015).
3. COSNIER, Jacques. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2007. 196 p. ISBN 978-973-46-0681-8
4. ELCONIN, Daniil. *Psihologia jocului* (trad.). București: EDP, 1980. 304 p.
5. FRIEDLANDER, B., TOBIAS, S., ELIAS, M. *Inteligența emoțională în educația copiilor*. București: Curtea veche, 2007.
6. GOLEMAN, Daniel. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-520-9
7. GOLU, Florinda. *Pregătirea psihologică a copilului pentru școală*. Iași: Polirom, 2009.
8. ROCO, Mihaela. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2009. 245 p.

СОБЛЮДЕНИЕ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

*Александр МОРАРЬ, старший преподаватель,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

***Summary:** Personal hygiene involves establishing a hygienic lifestyle, which is based on rational day regime, with a succession of work and rest, practicing physical exercises, slup hygiene, body hygiene, cloches hygiene, refuse bad habits.*

Гигиена – наука о здоровье, о создании условий, благоприятных для сохранения человеком здоровья, о правильной организации учебы, труда и отдыха, о предупреждении болезней. Сам термин «гигиена» происходит от греческого слова «гигиенос», что означает «целебный», приносящий здоровье. Гигиена вооружает людей знаниями о правильном развитии организма, здоровья человека и о том как прожить долгую творческую жизнь. Она изучает влияние внешней среды на организм человека.

Физическое воспитание в Бельцком госуниверситете им. Алеку Руссо проводится на протяжении первых 2-х лет обучения и осуществляется в многообразных формах, которые взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания студентов. Основной формой физического воспитания являются учебные занятия (2 часа в неделю). По состоянию здоровья студенты распределяются в основные группы и в специально-медицинские группы (студенты с различными заболеваниями).

Два часа занятий физическими упражнениями в неделю – это очень и очень мало. Поэтому главная задача преподавателей кафедры физического воспитания – это приобщить и научить самостоятельно заниматься физическими упражнениями. Все самостоятельные занятия физическими упражнениями требуют врачебного контроля. Прежде чем приступить к занятиям, студент обязан пройти медицинский осмотр. Наряду с обязательным осмотром у врача большое значение имеет самоконтроль – наблюдение за состоянием своего здоровья.

Применение физических упражнений при самостоятельных занятиях необходимо знать и соблюдать правила личной гигиены, гигиенические основы физических упражнений.

В связи с различными условиями жизни студентов, бытовыми и индивидуальными особенностями предлагается примерный распорядок дня. Поддержание различного режима жизнедеятельности – одно из важнейших условий экономной и высокопроизводительной работы организма.

Основные правила организации *распорядка дня*:

- подъём в одно и то же время;
- выполнение утренней гигиенической гимнастики и водных процедур;
- приём пищи в одни и те же часы 3 раза в день (лучше 4 раза в день);

- пребывание на свежем воздухе не менее 2 часов в день;
- самостоятельные (домашние) занятия по учебным дисциплинам ежедневно в одни и те же часы;
- физкультурные паузы между домашними занятиями (8-10 мин. через каждые 45 мин. учебы);
- не реже 3-х раз в неделю по 2 часа занятия физическими упражнениями с оптимальной физической нагрузкой;
- сон не менее 8 часов в сутки, отход ко сну в одно и то же время;

В распорядке дня отдых должен быть запланирован на каждый день, неделю (воскресный день) и год (каникулы). Лучшим отдыхом для студентов является отдых, включающий двигательную деятельность на свежем воздухе (занятия различными физическими упражнениями, спортивная тренировка, катание на коньках, на лыжах, на лодке, на велосипеде, туристическое путешествие и т.д. У тех студентов, которые строго выполняют режим дня воспитывается организованность, воля, сознательная дисциплина.

Сон – лучший отдых для нервной системы, её надежный «хранитель» от чрезмерного перенапряжения и истощения. Во время сна восстанавливается химический состав нервных клеток их работоспособность.

Необходимо спать не менее 8 часов в сутки. Наилучшее время для этого с 22-23 часов до 6-7 часов. Систематическое недосыпание снижает работоспособность организма, вызывает истощение нервной системы. Перед сном необходимо проветрить комнату, открыть форточку, следует умыться, почистить зубы, полезно принять общую или ножную ванну. **Гигиена тела** содействует правильной жизнедеятельности организма, способствует улучшению обмена веществ, кровообращения, пищеварения, дыхания, развитию физических и умственных способностей человека. От состояния кожного покрова зависит здоровье человека, его работоспособность, сопротивляемость различным заболеваниям. Лучшим способом предотвращения различных заболеваний является **умывание**. В уходе за телом важную роль играет баня и парная. Она глубоко прогревает тело, стимулирует водно-солевой обмен, лечит микротравмы. Купание в бане в сочетании с массажем снимает утомление.

У занимающихся физическими упражнениями иногда появляются грибковые заболевания стоп – *эпидермофития*. Патогенный грибок может находиться на полу спортивных залов, раздевалок, душевых, способен передаваться при пользовании чужими носками, обувью, полотенцами и другими вещами. Первые признаки заболевания: зуд и жжение между пальцами, шелушение кожи, появление небольших пузырьков мокнущих эрозий и трещин. При появлении этих симптомов следует немедленно обратиться к врачу и приступить к систематическому лечению.

Приём пищи должен производиться в одно и то же время. Это способствует выработке условного рефлекса, когда к моменту приема пищи обильно выделяются пищеварительные соки, что обеспечивает хорошее пищеварение. При занятиях физическими упражнениями и спортом принимать пищу следует за 2.2б5 часа до

тренировки и спустя 30-40 мин. после её окончания. В питании должны употреблять: овощи, ягоды, корнеплоды, молочные продукты, молоко, яйца, рыбу, хлеб, разные жиры.

Важное значение в рациональном питании имеет соблюдение питьевого режима. Суточная потребность человека в воде 2,5 литров а у людей, систематически занимающихся физическими упражнениями, 3 литра. Избыточное потребление воды усиливает потоотделение и изнуряет организм., перегружает сердце и почки, способствует ожирению, приводит к вымыванию из организма необходимых ему веществ.

Вредные привычки: курение, употребление алкогольных напитков и наркотиков – оказывают пагубное влияние на организм человека, снижают его работоспособность. Вредные привычки несовместимы с занятиями физической культурой и спортом.

Эффективное средство для поддержания здоровья студентов – **закаливание**. Сущность закаливания заключается в том, что под влиянием внешних раздражителей (солнце, воздух, вода) организм человека вырабатывает способность без вреда для здоровья приспосабливаться к изменениям условий жизни: колебаниям внешней температуры, влиянию дождя, снега, ветра, к изменениям физической нагрузки. Закаленный человек значительно легче переносят холод, жару, непогоду, отличается высокой работоспособностью.

Закаливание организма может быть успешным только при правильном проведении соответствующих процедур. На основании исследований и практического опыта были установлены следующие основные гигиенические принципы закаливания: систематичность, постепенность. Учёт индивидуальных особенностей, разнообразие средств и форм, активный режим, сочетание общих и местных процедур, самоконтроль.

Закаливание воздухом - приём воздушных ванн – наиболее «нежная» и безопасная закаливающая процедура. В начале нужно выработать привычку к свежему воздуху в проветренном помещении, затем по мере закаливания следует проводить процедуры на открытом воздухе. Принимаются ванны лежа, полулежа или в движении. Надо следить, чтобы не появлялся озноб. При первых признаках сильного охлаждения необходимо сделать пробежку и несколько гимнастических упражнений.

Водные процедуры – более интенсивная закаливающая процедура, так как вода обладает тепло-проводимостью в 28 раз больше, чем воздух. Холодные водные процедуры улучшают кровообращение, являясь своеобразной гимнастикой для кровеносных сосудов кожи, повышают легочную вентиляцию и стимулируют все жизненные процессы в организме. Закаливание водой применяется в виде обтираний, обливаний, душа и купаний. Нужно всегда помнить, что основным закаливающим факторе является температура воды, а не продолжительность водной температуры, процедуры. Во время процедур студент не должен испытывать неприятных ощущений и озноба. После физических упражнений рекомендуется обмываться не холодной, а теплой водой, чтобы лучше смыть пот и успокоить утомленные мышцы. Купаться или

принимать душ после выполнения физических упражнений следует только после 10-15 мин. отдыха.

Одним из эффективных факторов закаливания являются **солнечные процедуры**. Солнечные лучи, прежде всего ультрафиолетовые, благотворно влияют на организм человека. Под их влиянием повышается тонус центральной нервной системы, улучшается барьерная функция кожи, активизируется деятельность желез внутренней секреции, улучшается обмен веществ и состав крови. Закаливаться солнцем можно лежа и в движении (лучше во время исполнения разных физических упражнений, игр, прогулок). Наилучшее время для этой процедуры с 9.00 до 11.00 часов утра и с 16.00 до 18.00 вечера. Находиться с обнаженной головой на солнце запрещается. Регулярные самостоятельные занятия физическими упражнениями, соблюдение санитарно-гигиенических мероприятий, проведение утренней гигиенической гимнастики и закаливание являются основным фактором предупреждения заболеваний и сохранения здоровья, т.е. являются важными условиями успешного окончания учебного заведения.

Литература:

1. О. Е. Афтимичук, .Курс лекций к дисциплине «Теория и методика Фитнеса (оздоровительная физическая культура)» Ch., Valinex, 2006.
2. Gheorghe D, Sănătate prin sport pe înțelesul fiecăruia, București: FRSP, 1997
3. Воробьев В.И., Слагаемые здоровья, Москва, издание «Знание», 1987.
4. Лаптев А.П., Минг А.А. Гигиена физической культуры и спорта, Москва, ФИС, 1979.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Наталья ЮЧКОВСКАЯ, учитель начальных классов,
Теоретический лицей имени Владимира Маяковского, Белцы, Молдова**
**Анна ВАСИЛЬЕВА, учитель начальных классов,
ЧОУ "Школа "AL", Тверь, Россия**

Summary: *The article considers the problem of activation cognitive activity of junior pupils who suffer from intellectual insufficiency. Particular attention is being given to creation the positive emotional background during the lesson, to teaching the children how to collaborate using the technology of interactive education. Such methods as “ Stages of work”, peculiarity of “Case Study” are shown at the lesson.*

Не подлежит сомнению суждение о том, что работа учителя в инклюзивном классе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, требует терпения, внимания и соответствующей профессиональной подготовки. Это связано с тем, что у таких детей страдает память, внимание, целенаправленная деятельность, проявляется речевое и моторное недоразвитие.

Важным в организации работы с такими детьми является эмоционально положительный фон обучения, который предполагает создание условий, которые будут препятствовать возникновению у школьников таких отрицательных эмоций, как страх, обида, унижение. В целом ряде исследований доказано, что ученик, на которого учитель постоянно повышает голос, одергивает, сравнивает с более успешными детьми, не сможет быть на уроке достаточно активным [1].

С другой стороны, не следует создавать у ребенка постоянно чувство восторга и эйфории, так как он не сможет полностью воспринять информацию из-за возвышенного эмоционального состояния. То есть ребенку на уроке должно быть комфортно, но в тоже время это не означает, что легко и просто, а доброжелательность должна сочетаться с разумной требовательностью.

Опыт практической деятельности убедительно доказывает, что для повышения познавательного интереса учащихся в рамках урока необходимо использовать методы эмоциональной стимуляции, которые повышают заинтересованность учеников в выполнении заданий и положительно влияют на их познавательную активность.

Одним из действенных видов эмоциональной стимуляции считаются игровые задания, в которых известное для учеников учебное действие облекается в занимательную игровую форму, а его содержание может меняться в зависимости от конкретных задач урока.

Другим видом эмоциональной стимуляции учеников на уроке является альтернативный выбор заданий. Посредством предоставления ребенку права выбора мы влияем на развитие его самостоятельности, снижаем конфликтность, которая может у него возникнуть в ходе совместной работы со здоровыми детьми.

Необходимо учитывать, что ученики с интеллектуальной недостаточностью отличаются не критичностью мышления, поэтому задания им следует подбирать примерно одинаковые по степени сложности. Также следует обратить внимание на то, что у ребенка должен быть хотя бы небольшой опыт выполнения таких заданий.

Важным мы считаем обучение таких детей учебному сотрудничеству, причем начинать этот процесс следует с сотрудничества «учитель-ученик», и только потом «ученик-ученик (ученики)». Это важно потому, что работая целенаправленно в этом направлении, учитель будет способствовать формированию у ученика навыков взаимодействия с другим человеком.

Предлагая для совместной работы какую либо задачу, учитель создаёт ситуацию при которой ребенок понимает, что для её решения он должен задать учителю вопрос, предложить свой вариант ответа, выстроить логически цепочку рассуждений. Это требует от учителя умения оказать всестороннюю помощь ребенку в соответствии с его особенностями, интересами, учесть уровень развития его психических процессов.

Чтобы сотрудничество было действенным, надо учитывать то, что дети с интеллектуальной недостаточностью склонны всецело доверять учителю и никакие его действия они не подвергают сомнению. Для многих детей с интеллектуальной недостаточностью, подражание – это наиболее доступный и эффективный способ

усвоения информации. И если учитель не будет стимулировать мыслительную активность ребенка, создавать ситуации при которых возникает необходимость вдуматься, то организовать процесс сотрудничества будет практически невозможно. Только после этого можно переходить к формированию другого вида сотрудничества «Ученик –ученик (ученики)». В основном это происходит, когда ребенок работает в парах и сменных группах.

Для формирования этого вида сотрудничества младшему школьнику с интеллектуальной недостаточностью необходимо овладеть навыками контроля и взаимоконтроля. Ведь работая в подгруппах он должен ориентироваться не только на достижение цели деятельности, а и на взаимодействие с партнерами, при этом проявлять навыки делового общения. И здесь очень важно в обучении показать этим детям образец такого сотрудничества. Эффективным будет использование на начальном этапе зрительных опор, которые помогут ребенку усвоить алгоритм деятельности.

Опыт организации группового сотрудничества с включением детей с интеллектуальной недостаточностью показал, неэффективность включения в состав такой группы детей, отличающихся достаточно высоким уровнем умственного развития.

Для развития познавательной активности детей с интеллектуальной недостаточностью эффективным будет метод «Case study» (метод кейса), который даёт возможность школьнику применить полученные знания в житейских ситуациях. Тем самым мы социализируем такого ребенка, так как эти ситуации обучают ролевому социальному поведению. Этот метод предполагает не только воспроизведение знаний, но определенную вариативность их использования применительно к конкретной ситуации, и как следствие – ему необходимо принять нестандартное решение.

Особенностью этого метода является то, что на первых этапах учитель использует иллюстрированные ситуации, что будет учитывать особенности наглядно-образного мышления школьников данной категории. Следует позаботиться о том, чтобы содержание кейса было понятно ребенку, а при необходимости учитель должен разъяснить значение ключевых слов, уточнить словарный запас ребенка по этой проблеме.

С.Ю. Ильина и А.С. Чижова указывают, что на начальном этапе использования этого метода в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, текст кейса должен быть не более 6-7 предложений, а в дальнейшей работе не превышать 10-12.

Причем предложения должны быть простыми и только часть из них осложнена однородными членами предложения [2].

То есть задания кейса должны учитывать уровень психического и речевого развития ученика с интеллектуальной недостаточностью.

Литература:

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии: Учебник.- Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006.- 335с.
2. Ильина С.Ю., Чижова А.С. Использование личностно-ориентированных технологий в обучении русскому языку детей с интеллектуальной недостаточностью. Специальное образование. –С.38-47
3. Пузанов Б.П., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития.- М.: Академия, 2001.- 178с.
4. Щербакова А.Н. Воспитание ребенка с нарушениями развития. – М.: НЦ ЭНАС, 2000.- 237с
5. Пузанов Б.П., Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития.- М.: Академия, 2001.- 178с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Валентина ТРУНИНА, учитель начальных классов, I дидактическая категория
Теоретический лицей имени Н.В. Гоголя, Белцы, Молдова**

Summary: This article studies the methods of inclusive education, which can be applied to any primary school where children with intellectual deficiency are taught. The author proves the effectiveness of the chosen methods. The use of certain methods and the ways this work is organized are described by the author based on the personal experience.

В сфере образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП) формируется новый социальный заказ на инклюзивное образование ребенка. Инклюзия (включение) означает обеспечение гарантий поддержки тем, кто в ней нуждается, в какой бы форме она им не потребовалась. В образовательной области – это форма обучения, при которой учащиеся с ООП посещают те же школы, что и их нормально развивающиеся сверстники; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели и обеспечиваются необходимой поддержкой.

Выделяют следующие принципы инклюзивного образования: ценность человека не зависит от его способностей и достижений; каждый человек способен чувствовать и думать; каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются друг в друге; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут; разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Целью работы учителя начальных классов для ребенка с интеллектуальной недостаточностью является раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей.

Основная задача учителя при работе с детьми с нарушением интеллекта – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития, организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии ребенка, и обучение его с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Методы, используемые в инклюзивном обучении, отличаются своей гибкостью и адаптивностью к индивидуальным особенностям ребенка, особенно если эти особенности связаны с интеллектуальной недостаточностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью преобладает наглядно-образное мышление, при котором ребенок должен увидеть, а не представить предмет, о котором идет речь. В связи с этим на первый план выступают наглядные методы обучения, такие, как объяснительно-иллюстративный, демонстрационный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный, практическая работа с опорой на предметы или предметные картинки.

Группа *поисково-исследовательских методов* предоставляет наибольшие возможности для формирования у учащихся познавательной активности, но для реализации методов проблемного обучения необходим достаточно высокий уровень сформированности у учащихся умения пользоваться предоставляемой им информацией, умения самостоятельно искать пути решения поставленной задачи. [4]. Не все младшие школьники с особыми образовательными потребностями обладают такими умениями, а значит, им требуется дополнительная помощь учителя. Увеличивать степень самостоятельности учащихся с ООП, а особенно детей с задержкой психического развития и вводить в обучение задания, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности можно только очень постепенно, когда уже сформирован некоторый базовый уровень их собственной познавательной активности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя начальных классов с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Активные методы обучения, игровые методы – очень гибкие методы, многие из них можно использовать в разных условиях и при обучении разным дисциплинам.

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка.

2. Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д.

Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. Узелки на память(составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить). Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. Восприятие материала на определённом этапе урока с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе урока; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

5. Использование презентации и фрагментов презентации по ходу урока.

При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы.

6. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи. [1]

7. Активные методы рефлексии.

Слово *рефлексия* происходит от латинского «*reflexior*» – *обращение назад*. Толковый словарь русского языка трактует рефлексю как *размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ*. В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают *самоанализ деятельности и ее результатов*. [3, с.678]

В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:

- 1) *рефлексия настроения и эмоционального состояния*;
- 2) *рефлексия содержания учебного материала* (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);
- 3) *рефлексия деятельности* (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные).

Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель урока, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.

На уроках в начальных классах, а особенно если в классе обучаются дети с ООП наиболее часто используется **рефлексия настроения и эмоционального состояния**.

Широко используется приём с различными цветовыми изображениями. У учащихся две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения ребёнка в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

«Дерево чувств» – учащимся предлагается повесить на дерево яблоки красного цвета, если они чувствуют себя хорошо, комфортно, или зелёного, если ощущают дискомфорт.

«Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.

Рефлексия окончания урока. Наиболее удачным на сегодняшний момент считается обозначение видов заданий или этапов занятия картинками (символами, различными карточками и т. д.), помогающими детям в конце занятия актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный для ребёнка этап занятия, прикрепив к нему свою картинку.

Применяя данные методы обучения необходимо учитывать следующие аспекты работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью:

- адекватный темп подачи материала, демонстрация, наглядный показ этапов работы, способов действия;
- использование на уроках (занятиях) дидактических развивающих игр и упражнений, занимательность;
- чередование форм и методов обучения (использование нестандартных приемов, эффекта неожиданности и т. д.);
- использование альтернативных замещений письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.);
- чёткое разъяснение заданий, часто повторяющееся;

акцентирование внимания на задании, поэтапное разъяснение заданий

- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;

использование упражнений с пропущенными словами / предложениями

- предоставление дополнительного времени для завершения задания;
- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- акцентирование внимания на хороших оценках;
- При этом наиболее активизирующими факторами являются:
- использование новых и нетрадиционных форм обучения;
- чередование форм и методов обучения;
- использование интерактивных компьютерных средств;

- взаимообучение (в парах, микрогруппах)
- показ достижений обучаемых;
- создание ситуаций успеха. [2]

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с особыми образовательными потребностями..

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с интеллектуальной недостаточностью.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Средства активизации необходимо использовать в системе, которая, объединив должным образом подобранные содержание, методы и формы организации обучения, позволит стимулировать различные компоненты учебной и коррекционно-развивающей деятельности у учащихся с ОВЗ.

Литература:

1. ЗАЙЦЕВА М.М. *Активные методы и приемы обучения в работе учителя-логопеда в условиях инклюзивного образования.* Москва, 2010 . 40 с.
2. *Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования.* / Гос. ун-т Молдовы, Гос. пед. ун-т «Ион Крянгэ», Гос. ун-т «Алеко Руссо» Бэлць; разработ. и адапт. Перетятку М.И., Зорило Л.И.; гл. ред. Симион Кайсын. Кишинэу: Ин-т непрерывного образования, 2011. 218 р. (Программа повышения квалификации в области инклюзивного образования). ISBN 978-9975-4168-9-4. ISBN 978-9975-4168-9-4.
3. ОЖЕГОВ С.И., ШВЕДОВА Н.Ю.. *Толковый словарь русского языка.* Москва, 2003. 940 с.
4. СЕРИКОВ, В. В. *Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / В. В. Сериков / под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой.* – М. : Академия. 2008. 256 с.

IMPLICAȚII EDUCAȚIONALE ALE MULTIPLELOR INTELIGENȚE ÎN CLASELE INCLUZIVE

*Nina DĂNILĂ, grad didactic I,
Eudochia CERTAN, grad didactic I,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Bălți, Moldova*

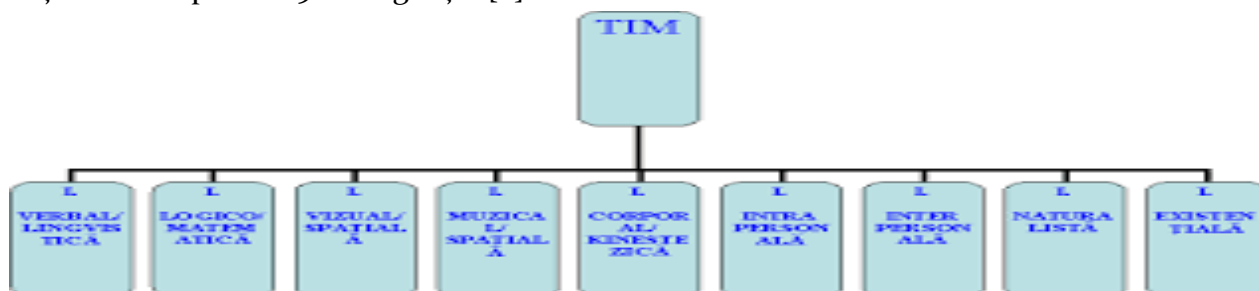
Summary: *In this article I touched on the following subject: „Educational involvements of multiple intelligence in inclusive classes”. It is very important to know this theory and to apply this as well because the educator teaches and evaluates differently taking into account pupils’ outcomes and drawbacks. The educator selects and applies special strategies, procedures for pupils which allow them maximum to value personal potentiality. It is up to every teacher’s competence to harmonize successfully the curriculum with the interests of the pupils, assuming the type of the intelligence specific to pupil.*

„Inteligența este o abilitate de a rezolva probleme sau de a crea produse care au valoare într-o anumită cultură.” Howard Gardner

Evoluția și transformările sociale din ultimii ani din sistemul educațional, abordează subiectul învățării ,adică elevul, ca o „colecție de inteligențe,,. Recunoașterea și respectarea intereselor, talentelor individuale, a stilurilor de învățare și valorilor culturale ale copiilor reprezintă momente- cheie în programul instructiv –educativ.

Howard Gardner, psiholog care activează în domeniul psihologiei stadiale, a formulat o teorie cu privire la natura inteligenței. În concepția lui caracteristica cognitivă a omului e descrisă printr-un ansamblu de abilități, talente, deprinderi mintale, numite de el „ inteligențe,, și le clasifică în 9 categorii. Potrivit lui Howard Gardner inteligența este „ abilitatea de a crea un produs eficient sau de a oferi un serviciu care este valorizat într-o cultură. Un set de aptitudini prin care o persoană își poate rezolva problemele din existență. Potențialul de a găsi și crea soluții pentru probleme, aceasta implicând adunarea de noi cunoștințe” [1].

Howard Gardner a insistat asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreze aspecte ale propriilor experiențe”.El consideră că inteligența e multidimensională. Toți indivizii posedă 9 inteligențe: [2].



Aceste tipuri foarte rar se manifestă în mod independent, ele acționează complementar, concurent, compensatoriu și coordonat. Teoria lui Gardner a avut un efect catalizator asupra educației.

Teoria inteligențelor multiple a servit ca un punct de cotitură pentru reconsiderarea practicii educaționale din secolul trecut.

Viziunea tradițională despre inteligență	Teoria inteligențelor multiple
1. Inteligența poate fi măsurată aplicând testele cu răspuns scurt	Testele cu răspuns scurt nu sunt folosite, deoarece ele nu evaluează stăpânirea materiei sau înțelegerea profundă. Le măsoară doar capacitatea de a memora pe dinafară(memoria mecanică) și abilitatea individului de a răspunde corect la testele cu răspunsuri scurte
2. Oamenii se nasc cu o cantitate fixă de inteligență.	Ființele umane au toate tipurile de inteligență, dar fiecare persoană are o combinație sau un profil unic
3. Nivelul inteligenței nu se schimbă de-a lungul vieții	Toți putem să ne dezvoltăm fiecare tip dintre inteligențe, deși unii oameni vor dezvolta un anumit tip mai mult decât altele.
4. Inteligența constă în performanța în domeniul logicii și al limbajului	Există mult mai multe tipuri de inteligență care reflectă modalitățile diferite de interacțiune cu lumea.
5. În abordarea tradițională, profesorii predau același material la toți elevii	Pedagogia inteligențelor multiple presupune ca profesorii să predea și să evalueze diferit bazându-se pe plusurile și minusurile intelectuale ale fiecărui individ.
6. Profesorii predau o anumită temă sau un anumit subiect.	Profesorii folosesc activități de învățare în jurul unei idei sau întrebări, făcând legătura cu alte subiecte. Profesorii dezvoltă strategii care le permit elevilor să demonstreze în mai multe căi de înțelegere, și de a-și valoriza propria unicitate.

De ce un cadru didactic trebuie să utilizeze TMI?
 Răspunsul e simplu.

1. Cunoașterea tipului de inteligență al elevului pentru cultivarea potențialului biopsihologic.
2. Examinarea strategiei proprii de educație din perspectiva diferențelor de potențial uman.
3. Instruirea diferențiată a elevilor în conformitate cu profilul lor de inteligență.

Din cele enunțate anterior reiese că e de competența oricărui cadru didactic să armonizeze cu succes curriculum-ul cu interesele copilului, ținând cont de:

- tipul de inteligență predominant al elevului;
- conștientizarea faptului că TMI ajută și în procesul de evaluare;

- racordarea stilului său de predare la stilul de învățare al elevului;
- proiectarea obiectivelor, strategiilor, a mediului favorabil pentru învățarea activă;
- reglarea și ajustarea permanentă a demersurilor didactice;
- utilizarea la maxim a resurselor sale de creativitate, imaginație și implicare;

Cum putem determina ce tip de inteligență caracterizează elevul? Propunem un chestionar de determinare a tipului de inteligență:

Înainte de fiecare afirmație scrie cifra 1 dacă ea te caracterizează, iar dacă nu lasă spațiul gol.

Secția I

- _____ Sunt cointeressant de starea naturii
- _____ Mă simt plăcut când mă plimb
- _____ Îmi place să lucrez în grădină
- _____ Mă interesez de viața animalelor și păsărilor
- _____ Economisesc resursele de apă, gaz etc.
- _____ Timpul liber îl petrec în sînul naturii
- _____ Scorul pentru Secția 1

Secția II

- _____ Simt ușor ritmul dansului
- _____ Îmi place să cânt la un instrument muzical
- _____ Cunosc multe melodii
- _____ Prefer orice tip de muzică
- _____ Memorizez cu ușurință versurile cântecelor
- _____ Îmi concentrez atenția asupra sunetelor și zgomotelor
- _____ Scorul pentru Secția 2

Secția III

- _____ Calculez ușor în gînd
- _____ Găsesc soluții la orice problemă
- _____ Toate lucrurile mele sunt în ordine
- _____ Mă simt mai bine când lucrurile sunt măsurate, clasificate
- _____ Îmi plac jocurile cu puzzle, integramele
- _____ Prefer jocurile la computer ce reprezintă tabele, scheme
- _____ Nu încep o activitate pînă nu-mi este clar
- _____ Scorul pentru Secția 3

Secția IV

- _____ Îmi place să discut despre viață
- _____ Sunt curios să aflu dacă există viață pe alte planete
- _____ Prefer să studiez legende, povestioare istorice
- _____ Exercițiile de meditație îmi sunt necesare
- _____ În călătorii mai mult mă interesează locurile din trecut
- _____ Religia este importantă pentru mine
- _____ Scorul pentru Secția 4

Secția V

- _____ Îmi place să studiez în grup cu colegii
- _____ Interacționez ușor cu orice grup de copii
- _____ Prefer,, jocurile în echipă”
- _____ Detest să lucrez singur
- _____ Particip cu interes la activitățile extracurriculare
- _____ Cu cât suntem mai mulți cu atât este mai vesel
- _____ Scorul pentru Secția 5

Secția VI

- _____ Îmi place să confecționez lucruri cu mâna(să cos, să cioplesc,să decupez)
- _____ Am grijă de sănătatea corpului meu
- _____ Ador secțiile sportive,fac sport regulat
- _____ Trebuie să exersezi pentru a-mi forma o deprindere
- _____ Munca cu diferite instrumente mă bucură
- _____ Îmi este greu să stau locului mai mult timp
- _____ Scorul pentru Secția 6

Secția VII

- _____ Lecturez cu plăcere orice
- _____ Când citesc îmi fac unele notițe într-un jurnal al meu
- _____ Îmi este ușor să explic ideile mele altora
- _____ Prefer jocurile de cuvinte, rebusurile
- _____ Mă interesează limbile străine
- _____ Mă implic ușor în orice convorbire, discuție
- _____ Scorul pentru Secția 7

Secția VIII

- _____ Îmi place dreptatea
- _____ Fac ceva dacă știu pentru ce fac acest lucru
- _____ Sunt dispus să ajut pe oricine
- _____ Învăț mai bine când mă emoționează acest lucr
- _____ Aprecierea e importantă pentru min
- _____ Dacă cred în ceva, depun maximum de efort
- _____ Scorul pentru Secția 8

Secția IX

- _____ Memorez mai bine prin imagini
- _____ Mă discurs ușor în scheme și hărți
- _____ Îmi place să creez obiecte de artă:picturi,desene
- _____ Deseori în odaia mea schimb lucrurile
- _____ Orice filmuleț mă ajută să memorez mai bine informațiile
- _____ Când închid ochii văd adesea imagini clare
- _____ Scorul pentru Secția 9

Trebuie de reținut faptul că profilul de inteligență nu se stabilește doar prin aplicarea unui test. Sunt necesare multe observări ale comportamentelor copiilor pentru a

ne da seama care le sînt activitățile cele mai comode, ce coduri de exprimare folosește cu precădere și care sînt acele pe care le evită.

În predare, învățare , evaluare trebuie căutate căile prin care se poate relaționa cu: cuvinte, numere, imagini, muzică, introspecția, experiența fizică, experiența socială și cea în natură prin intermediul diverselor metode și procedee didactice (activități de vizualizare, învățare în perechi, jurnalul personal, dezbateră, jocuri de cuvinte, jocul de rol, studiul de caz, excursii tematice, demonstrațiile științifice, proiectul, diagrama cauzelor și efectelor ș.a.)

Diversitatea de strategii de instruire utilizate în procesul de educație , trecută prin filtrul TIM, indiferent de specificul conținuturilor informaționale , ne va asigura un succes în dezvoltarea potențialului intelectual al fiecărui elev. Acest lucru se va întîmpla doar dacă cadrele didactice se simt competente pentru aborbarea unor teme din perspective diverse. Sala de clasă a unui învățător ce ține cont de TMI e ca o „ sală de lectură” unde fiecare cititor își alege cartea sa, în dependență de preferințele și dorințele sale literare, ca mai apoi cele citite și descoperite să le adapteze la situațiile de viață cu care se va confrunta [3].

Succesul discipolilor unui pedagog depinde de faptul cît de mult cadrul didactic reușește să coreleze experiențele de viață ale elevilor cu ideile prevăzute de TMI. Orice alegere a pedagogului afectează tipul inteligențelor multiple al elevilor cu care lucrează.

Ilustrăm aceste constatări cu exemple din sală de clasă.

Științe. Subiectul lecției: „Lumea viețuitoarelor” (clasa a IV)

Inteligența verbal-lingvistică. Citiți informația propusă. Discutați despre rolul viețuitoarelor în viața omului. Compuneți un catren.

Inteligența logico-matematică. Calculați cîte insecte consumă un pițigoi într-o vară, dacă într-o zi consumă 2180 de insecte.

Inteligența muzical-ritmică. Audiați și identificați glasurile păsărilor ce răsună. Încercați și imitați unele din ele.

Inteligența corporal-chinestezică. Emitați mișcările viețuitoarelor de pe imaginea propusă.

Inteligența naturalistă. În urma observărilor efectuate completați tabelul:

Specia	Forma	Culoarea	Mărimea	Mediul de trai	Alimentarea

Inteligența interpersonală. Comentați maxima „Plantele , păsările și animalele nu dispun de avocați, ele nu au cui scrie , a se plînge, pe dînsele n-are cine le apăra decît noi, oamenii, care trăim, împreună cu ele, pe aceeași planetă.,,

Inteligența intrapersonală. Ce pasăre ți-ar plăcea să fii. De ce?

Inteligența vizual-spațială. Realizează un desen: Animalul meu preferat

Inteligența existențială. Ce s-ar întîmpla dacă n-ar exista viețuitoarele? Ce s-ar întîmpla dacă ți-ar lipsi prietenul tău patruped? (pentru un copil cu CES)

Un cadru didactic ce promovează o formă mai complexă a învățării îi permite celui care învață să-și organizeze și să conștientizeze ceea ce cunoaște deja pentru a-și construi mai departe propria învățare. Acest cadru are un caracter integrator, adică integrează latura comportamentală cu cea perceptivă, cea emoțională cu cea fiziologică. E știut faptul că nici un copil nu e identic cu celălalt. Nu au nici același contur fizic, dar nici intelectual. Sunt

copii ce au anumite deficiențe. Aceștea sunt copiii cu cerințe educaționale speciale. În prezent incluziunea oferă șanse egale fiecărui copil cu CES în a-și construi lumea sa cu puterile proprii, iar cadrele didactice au misiunea de a le oferi acces la o educație de calitate, ținând cont de propriile necesități.

E lucru știut că copiii învață unul de la altul, ei nu văd diferențele, ci le acceptă. Iată de ce e binevenită integrarea copiilor cu CES. Îndeplinirea sarcinii „Realizează un desen: Animalul meu preferat”, i s-a propus unui copil, hiperativ. În așa mod am reușit să-i concentrăm atenția și să-i cultivăm spiritul de observație.

Unui copil cu inteligență muzical-ritmică i s-a propus ca versurilor alcătuite de colegii lui despre viețuitoare să le potrivească o melodie. În procesul de învățare acest copil a demonstrat interesul său față de muzică, cadrul didactic l-a stimulat. Ceea ce s-a întâmplat a fost o centrare pe copil, pornind de la necesitățile lui. Astfel am reușit să valorificăm propriile resurse ale acestor copii, să le formăm capacitățile de autocunoaștere, de colaborare cu semenii lui, să se bucure de propriul succes.

Sarcina propusă copilului cu CES (deficiențe senzoriale), „Ce s-ar întâmpla dacă ți-ar lipsi prietenul tău patruped?”, i-a permis să realizeze o conexiune cu viața personală a sa și să relateze mai ușor, bazându-se pe observațiile sale zilnice (interacționând nemijlocit cu prietenul său de companie).

Copilul cu tulburări de atenție l-am inclus în grupul celor cu Inteligența naturalistă și i-am propus să completeze tabelul cu informația stăpînită. Organizarea oricărei informații într-un tabel, soliciți concentrare de atenție, respectarea unui algoritm și valorificarea resurselor individuale.

Copiii înfloresc dacă sunt plasați în mediul în care nevoile lui sunt luate în considerare.

Sarcina învățătorului e de a elabora proiectul lecției astfel încât să propună metode, sarcini, tehnici, activități și forme de lucru ce ar stimula mai multe tipuri de inteligență. De acest fapt ținem cont mereu la toate disciplinele școlare, căci mizăm pe valorificarea optimă a diferențelor discipolilor noștri. Propunem un exemplu practicat la ora de limbă și literatură română

Subiectul „Substantivul”, clasa a -III.

Pentru a diferenția mai bine cuvintele ce denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii și stări sufletești li s-a propus copiilor să mimeze la inițial cuvîntul scris pe foaie: ploaie, învățător, bucurie, casă. Este o sarcină ce pune în acțiune inteligența corporal-chinestezică și permite înțelegerea diferenței dintre cele patru abordări ale substantivului. Apoi au desenat un obiect ce denumește un substantiv la libera alegere și au clasificat desenele după cuvintele ce denumesc ființe, lucruri, fenomene ale naturii și stări sufletești. Aici s-a apelat la inteligența vizual-spațială și logico-matematică. În final, lucrînd în perechi, au identificat substantivele într-un text mic, au ales 2 substantive și le-au integrat în propoziții proprii. Dacă prima sarcină ține de inteligența verbală-lingvistică și interpersonală, apoi cea de a doua, prin oferirea dreptului la alegere, implică inteligența intrapersonală.

Astfel la diferite etape ale lecției s-au propus sarcini penru stimularea unui anumit tip de inteligență, oferindu-le posibilitatea tuturor să participe și să înțeleagă tema în dependență de felul său de a percepe și de a prelucra informația.

Cadrul didactic trebuie să conștientizeze faptul că toate tipurile de inteligență au același grad de importanță în dezvoltarea personalității copiilor și pentru integrarea lor în societate. Inteligența nu este o unealtă, precum suntem înclinat să ne-o închipuim, „este o mână care poate mînuî orice unealtă” [4].

Aspectele prezentate mai sus apreciază activitatea noastră ca eficientă și apreciată de copii și părinți. Școala e locul unde copiii vin cu plăcere, iar mediul creat de noi stimulează creșterea și dezvoltarea lor. Aceste succese ne bucură, dar continuăm să mergem în continuare pe această cale, deoarece știm că la o performanță deplină drumul e lung și necesită eforturile comune ale școlii, familiei și comunității.

Referințe bibliografice:

1. GARDNER, H., Inteligențe multiple. Noi orizonturi. Editura Sigma, București, 2006, 318 p., ISBN 978-973-649-320-1
2. GARDNER, H., Mîntea disciplinată: educația pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate, Editura Sigma, București., 2005, 320 p. ISBN 973-649-117-X
3. Instruire diferențiată, Aplicații ale teoriei inteligențelor multiple, Ghid pentru formatori și cadre didactice, MEC, Seria calitate în formare, București, 2001, ISBN 978-973-1715-23-0
4. SARIVAN, L.1996, Inteligențele multiple, o teorie pentru practica didactică, Învățămîntul primar 3/ 2002

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА В РАБОТЕ НАД ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕМ ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: The article describes the methods of using folklore genres in the process of working on the pronunciation of sounds of 5-year-olds who have difficulties in speaking. The author describes the stages of the pedagogical experiment, focusing on children's pronunciation. Special attention is paid to the development of correction exercises by using minor folklore genres to consolidate the correct pronunciation of the sounds of the native language. These methods are highly effective and can be used by teachers in kindergartens.

Звуковая культура речи является составной частью общей речевой культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, грамотность и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение и т. д.

Изучение педагогической литературы (М. М. Алексеева [1], Н. С. Жукова [3], А. И. Максаков [4], М. Ф. Фомичева [6]) показывает, что наиболее распространённым и сложным речевым нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР), а одним из наиболее часто встречающихся – фонетико-фонематические нарушения.

В логопедии проблемам устранения недостатков (дефектов) звукопроизношения, фонематического восприятия посвящены исследования А. С. Герасимовой [2], Н. С. Жуковой [3], Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [5], в которых отмечается, что из всего арсенала методических средств малые жанры фольклора являются самым ценным дидактическим материалом для развития звукопроизношения и оказывают существенную помощь в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОНР. Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы и наблюдения практики убеждают, что вопросы использования малых жанров фольклора в работе над звукопроизношением детей с ОНР изучены недостаточно глубоко и нуждаются в дальнейшей практической разработке.

Целью нашего исследования являлось выявление дидактических возможностей использования малых жанров фольклора в процессе коррекционно-развивающей работы над звукопроизношением детей 4-5 лет с ОНР.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**: если в системе коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование правильного звукопроизношения у детей 5-го года жизни с ОНР, целенаправленно и систематически использовать малые жанры фольклора, то это будет способствовать эффективному преодолению нарушений звукопроизношения. Следует отметить, что в воспитании звуковой культуры речи детей этого возраста учёные отмечают некоторое противоречие: с одной стороны, особую чувствительность к явлениям языка, осознание произносительных умений, а с другой – несовершенство произношения многих звуков, особенно шипящих, свистящих и сонорных. Именно в этот период у ребёнка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания, – темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность. Мы считаем, что у детей среднего дошкольного возраста важно формировать и закреплять правильное произношение всех звуков родного языка, в том числе свистящих, шипящих, сонорных, твёрдых и мягких звуков ([с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ], [л], [л'], [р], [р']).

Педагогический эксперимент был проведён на базе ДОУ № 3 в 2014-2015 уч. Году, который проходил в **три этапа**.

На **констатирующем этапе** (сентябрь, 2014 г.) эксперимента были изучены речевые карты испытуемых (16 детей) и проведено обследование их звукопроизношения, опираясь на методику А. И. Максакова [2]. **Цель** обследования детей: выявить умения правильно произносить звуки родного языка; дифференцировать пары звуков *с – з; с – ц; ш – ж; ч – щ; л – р*, различать свистящие, шипящие и сонорные звуки, твёрдые и мягкие звуки.

Методика обследования: в индивидуальной форме каждому ребёнку предъявлялись задания. Ответы детей фиксировались в протоколе, а затем оценивались по следующим критериям:

- чёткое произношение всех звуков родного языка;
- отчётливое произношение слова;
- различение твёрдых и мягких звуков, дифференциация шипящих, свистящих и сонорных звуков;
- правильное произношение шипящих и свистящих звуков в многосложных словах.

Приведём примеры выполнения некоторых заданий.

Первое задание: «Рассмотри картинки с животными. Определи, в названии каких животных слышится звук *л*?». Дети называли следующих животных: лошадь, слон, белка, волк. Подавляющее большинство детей называли одно или два слова со звуком *[л]*. Более сложным оказался вопрос «Определи, в названии каких животных слышится звук *[л']*?», т. е. вопрос на различие мягкого звука *[л']*. Дети называли, в основном, одно слово: лиса или лев. Единичными были такие ответы: «леопард». Некоторые дети путали звуки *[л]* и *[л']*, а иногда отказывались называть слово.

Второе задание: «Рассмотри картинки и определи, в названии каких животных или птиц слышится звук *[р]*?» преследовало цель выявить умение различать твёрдый звук *[р]*. Дети правильно называли объекты: *сорока, рак, воробей, тигр, грач, корова, баран, жираф*. В то же время почти каждый ребёнок допускал ошибку, называя одно или два слова со звуком *[р']*. Вопрос «Найди животное, в названии которого слышится звук *[р']*» оказался сложным. Поэтому только некоторые дети (Ира Р., Оля З.) смогли найти картинку с изображением животного, в названии которого есть звук *[р']*: *черепаха, курица* или *скворец*.

Большинство детей не умеют чётко дифференцировать звуки *[р]* – *[р']* на слух в собственном произношении и допускают ошибки.

Третье задание: «Рассмотри картинки и назови слова, в которых есть звуки *[с]* и *[ш]*». Дети назвали следующие слова: *старушка, Саша, сушка, шоссе*. Большинство детей не смогли найти картинки, в которых слышатся звуки *[с]* и *[ш]*. Это связано с тем, что у некоторых детей недостаточно закреплено чёткое произношение звуков *[с]* и *[ш]*. Это вызвало трудности в подборе картинок с данными звуками, что характерно для детей от 4 до 5 лет.

Руководствуясь выделенными выше критериями, мы разделили детей на **III группы**.

К **I группе (высокий уровень)** мы отнесли детей, которые правильно произносят все звуки родного языка, чётко различают твёрдые и мягкие звуки, дифференцируют свистящие и шипящие звуки. К этому уровню мы отнесли 6,25 % детей.

Ко **II группе (средний уровень)** мы отнесли детей, у которых неустойчивое, смазанное произношение некоторых звуков; они различают твёрдые звуки в слове, но допускают ошибки в выделении мягких звуков; дифференцируют свистящие и

шипящие звуки с помощью воспитателя; наблюдаются дефекты в произношении звуков [p], [p']. К этому уровню мы отнесли 31,25 % детей.

К III группе (**низкий уровень**) мы отнесли детей, у которых зафиксировано неустойчивое произношение шипящих и свистящих звуков; они не различают твёрдые и мягкие согласные. На данном уровне находится 62,5 %.

На основе результатов обследования звукопроизношения детей был разработан и проведён **формирующий (II) этап** эксперимента (октябрь 2014 – май 2015 г.)

Целью этого этапа явилась разработка системы упражнений (с использованием малых жанров фольклора) по закреплению правильного произношения звуков [з], [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [ц], [л], [л'], [p], [p']. Комплексы упражнений (для выделенных выше звуков) с включением малых фольклорных жанров, использовались при проведении индивидуальных занятий с детьми и составили основу коррекционно-развивающего обучения на формирующем этапе обучения. Они были направлены на автоматизацию сложных звуков родного языка (свистящих и шипящих звуков, [л], [л'], [p], [p']), произношение которых закреплялось в процессе повторения и разучивания пословиц, скороговорок, загадок и т. д. У детей этой группы достаточная подвижность мышц артикуляционного аппарата, что даёт им возможность осуществлять более точные движения языком, губами, которые создают условия для правильного произношения трудных звуков; у них полностью исчезает смягчение согласных, пропуск звуков и слогов, особенно в многосложных словах.

Мы проводили специальную работу по уточнению и закреплению звуков в следующей последовательности:

- а) с группой свистящих [с] – [с'], [з] – [з'], [ц'];
- б) с группой шипящих [ш], [ж], [ч'], [ц'];
- в) со звуками [л], [л'], [p], [p'].

Приведём пример коррекционно-развивающих упражнений по закреплению правильного произношения звуков [p], [p'], которые были разработаны на основе использования малых жанров фольклора (чистоговорки, загадки, пословицы и поговорки, скороговорки).

Коррекционно-развивающие упражнения по закреплению правильного произношения звуков [p], [p'], представленные ниже, предлагались детям в дидактически целесообразной последовательности:

ТЕМА	ЦЕЛЬ	УПРАЖНЕНИЯ
1	2	3
Автоматизация звуков [p], [p'] в чистоговорках	Закрепить правильное произношение звуков [p], [p']	1. Повтори чистоговорки , чётко проговаривая звуки [p], [p']. <i>Ра-ра-ра – на дворе жара</i> <i>Ра-ра-ра – у мышки есть нора</i> <i>Ру-ру-ру – мышка забежала в нору</i> <i>Ру-ру-ру – прыгают кенгуру</i> <i>Арь-арь-арь – на столбе горит фонарь</i>

<p>Автоматизация звуков [р], [р'] в загадках</p>	<p>Закрепить правильное произношение звуков [р], [р'].</p>	<p>Ерь-ерь-ерь – это странный зверь Ро-ро-ро – летит перо Ро-ро-ро – новое ведро Ры-ры-ры – летят красные шары Ры-ры-ры – налетели комары Ры-ры-ры – из норы вылезли бобры Ар-ар-ар – закипел самовар Ар-ар-ар – укусил злой комар Ур-ур-ур – напоите кур Ур-ур-ур – какой красивый шнур Ор-ор-ор – какой весёлый хор Ор-ор-ор – на поле трактор Орь-орь-орь – всех кур поел хорь Ырь-ырь-ырь – Рома богатырь Ир-ир-ир – мы – за мир Тро-тро-тро – едем мы в метро Тра-тра-тра – растёт зелёная трава Гра-гра-гра – весёлая игра Бра-бра-бра – ядовитая кобра Ре-ре-ре – стоит лошадь на горе Ри-ри-ри – прилетели снегири</p> <p>2. Отгадай загадки.</p> <p>Не обут он никогда Но без шляпки – никуда. (Гриб) В деревянные дворцы Возвращаются ... (скворцы). С юга этот неженка – кругленький и свеженький. На щеках его пушок, а дотронься – брызнет сок. (Персик) Чёрный, проворный, Кричит «крак», Червяков враг. (Грач) Нету лучше угощенья, чем вишнёвое ... (варенье). Что за коняшки – На всех тельняшки. (Зебра). Сама пестра, ест зелёное, даёт белое. (Корова). Блещет в реке чистой Спинкой серебристой. (Рыба). Зверь я горбатый,</p>
--	--	---

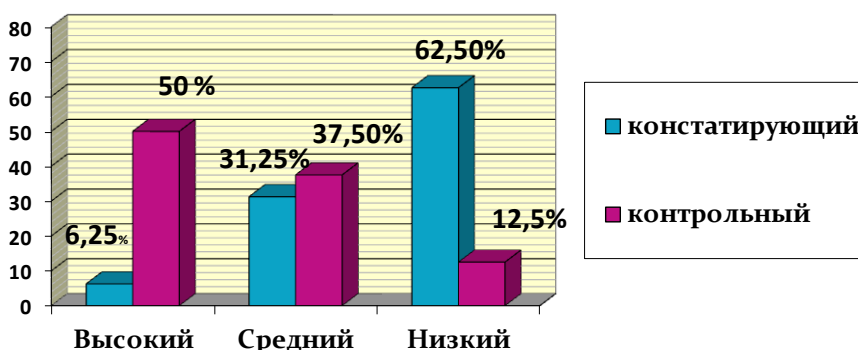
		<p>но нравлюсь ребятам. (Верблюд).</p> <p>Чернее сажи, Выше дома, Белее снега, Ниже травы. (Сорока).</p> <p>Сам алый, сахарный, Кафтан зелёный, бархатный. (Арбуз).</p>
<p>Автоматизация звуков [p], [p'] в пословицах и поговорках.</p>	<p>Закрепить правильное произношение звуков [p], [p'] в пословицах и поговорках.</p>	<p>1. Повтори пословицы и поговорки, чётко проговаривая звуки [p], [p'].</p> <p>Апрель с водой, май с травой.</p> <p><i>При солнышке тепло, а при матери добро.</i></p> <p>Труд человека кормит, а лень портит.</p> <p>Руки работают, а голова кормит.</p> <p>Старый друг лучше новых двух.</p> <p>Семь раз примерь, один раз отрежь.</p> <p>Враньё не ведёт в добро.</p> <p>Весенний день год кормит.</p> <p>Мир не без добрых людей.</p> <p>Береги нос в большой мороз.</p> <p>Без проказ ни на час.</p> <p>У всякого Федорки свои отговорки.</p> <p>У наших у ворот всегда хоровод.</p>
<p>Автоматизация звуков [p], [p'] в скороговорках.</p>	<p>Закрепить правильное произношение звуков [p], [p'] в скороговорках.</p>	<p>Повтори скороговорки, чётко проговаривая звуки [p], [p'].</p> <p>За тараканом – с барабаном,</p> <p>За комаром – с топором.</p> <p>Собирала Маргарита маргаритки на горе, растеряла Маргарита маргаритки на траве.</p> <p>Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.</p> <p><i>Залечил однажды зубр В зоопарке зебре зуб.</i></p> <p>Заяц с зеброй на возу</p> <p>Прут берёзовый грызут.</p> <p><i>На горе Арарат Собирают виноград.</i></p> <p>На дворе трава, на траве дрова.</p> <p><i>Лиса проныра нору прорыла.</i></p> <p>Тигры время коротали,</p> <p>Вместе с громом рокотали.</p> <p>Не сварили макароны –</p>

*Своровали их вороны.
Села сорока на рог носорога.
Там где кораллы, плавали кальмары.
Вёз корабль карамель,
Наскочил корабль на мель.*

Контрольный «срез» (III этап эксперимента, июнь, 2015 г.) – повторное обследование звукопроизношения детей – был проведён по методике А. И. Максакова, которая использовалась нами и на констатирующем этапе. Цель этого этапа – определение степени эффективности разработанной нами методики коррекционно-развивающей работы над звукопроизношением детей с ОНР.

Качественный и количественный анализ результатов контрольного среза позволил нам выделить **III группы** детей с **высоким, средним и низким** уровнями развития звукопроизношения: высокого уровня развития звукопроизношения достигли 50 % детей; средний уровень развития проявили 37,5 % детей; на низком уровне развития звукопроизношения оказалось 12,5 % детей, т. е. улучшения звукопроизношения у этих детей не наблюдалось. Для того, чтобы наглядно представить прогресс в развитии звукопроизношения у детей 5-го года жизни, мы составили сравнительную гистограмму № 1.

Гистограмма № 1. Сравнительная гистограмма уровней развития звукопроизношения детей (констатирующий и контрольный «срезы»)



На гистограмме мы можем наблюдать положительную динамику в развитии качества звукопроизношения детей: высокий уровень вырос на 43,75 %, средний уровень – на 6,25 %, а низкий снизился на 50 %. Полученные данные позволяют утверждать, что разработанная нами система упражнений по развитию звукопроизношения детей достаточно эффективна в плане профилактики и коррекции нарушений фонетико-фонематического характера.

Таким образом, проведённый педагогический эксперимент позволил доказать, что целенаправленная и систематическая коррекционно-развивающая работа по развитию звукопроизношения у детей с ОНР с использованием малых жанров фольклора позволяет изменить соотношение уровней сформированности звукопроизношения в положительную сторону, развить способность правильно воспроизводить звуки родного языка в разных позициях и сочетаниях, чётко дифференцировать их в произношении и на слух, (отличать свистящие и шипящие,

звонкие и глухие, твёрдые и мягкие звуки), отчётливо произносить многосложные слова, точно сохраняя в них слоговую структуру, т. е. значительно улучшить произносительную сторону речи детей.

Литература:

1. Алексеева, М. М. Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте // Развитие речи и речевого общения дошкольников. – М.: РАО, 1995. – С. 70-94.
2. Герасимова, А. С. Уникальная методика развития речи дошкольника / А. С. Герасимова, О. С. Жукова, В. Г. Кузнецова. – СПб. М.: Нева ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 686 с. ISBN 5-7654-1982-8.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург: Литур, 2003. – 316 с. ISBN 5-896448-141-1.
4. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. 64 р. ISBN 5-86775-314-X.
5. Филчёва, Т. Б., Чиркина, Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие. – 5-ое изд. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 209 с. ISBN 978-5-8112-3390-8.
6. Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ

*Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: The article describes a method of use of didactic games and exercises for the correction of the phonetic aspect of speech for children of six years. The author emit stages of work to improve the sound - pronunciation of the children give examples of exercises and educational games aimed at the automation and differentiation of sounds in words and phrases.

Фонетика, изучающая звуковую сторону речи, рассматривает звуковые явления как элементы языковой системы. Звуки речи как природное явление имеют акустическую и артикуляционную стороны. Звуки – это минимальные, нечленимые речевые единицы, способ существования всякого языка. Они выполняют две функции: доведения речи до восприятия слухом и различения значимых единиц речи (морфем, слов, предложений). Исследователи детской речи (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев и др.) считают, что именно звуковая сторона языка становится предметом внимания ребёнка. Так, А. Н. Гвоздев [2] показал, что ребёнок проделывает большую работу, овладевая фонетическими средствами языка.

Учёные изучали звуковую сторону речи дошкольников в различных аспектах:

- как развитие восприятия речи (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, Х. А. Швачкин, А. Н Гвоздев, Д.Б. Эльконин и др.);
- как формирование речедвигательного аппарата (М.М. Алексеева, А. И. Максаков, А. М. Бородич, В. В. Гербова Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, М.Ф Фомичёва и др.).

В современной научно-педагогической литературе (М.М. Алексеева [1], М.Г. Генинг [3], А. И. Максаков [4-5] В.И. Рождественская [6], М.Ф Фомичёва [8] и др.) представлены характерные особенности фонематической стороны речи детей 6-го года жизни, за которую отвечает верхне-височная зона мозга: у детей наблюдается развитый и хорошо сформированный фонематический слух; мышцы артикуляционного аппарата способны производить более тонкие движения, переключаться с одного движения на другое. Большинство детей правильно произносят трудные в артикуляционном отношении звуки (шипящие, звуки [л], [р], [р']), многосложные слова, слова со стечением нескольких согласных. В этом возрасте более продолжительный свободный выдох (от 4 до 6 секунд). На одном выдохе дети могут произнести гласные звуки [о], [у], [и] в течение 4-8 секунд.

У многих детей этого возраста наблюдается следующее: у одних могут быть задержки в усвоении звуков, у других – неправильное их формирование (горловое или одноударное произнесение звука [р], боковое – звуков [ш], [ж] и т. д). Некоторые дети не всегда чётко дифференцируют на слух и в произношении отдельные группы звуков, например, свистящие, реже звуки [л] и [р], Они часто смешивают твёрдые и мягкие согласные, свистящие и шипящие звуки внутри группы: [с]-[з], [с]-[ц], [ш]-[щ'], [ч']-[щ']; свистящие и шипящие: [с]-[ш], [з]-[ж]. Основная работа по развитию произносительной стороны речи и фонематического восприятия у детей 6-го года жизни направлена на дифференциацию следующих пар звуков: [с]-[з], [с]-[ц]-[ж], [ч']-[щ'], [с]-[ш], [з]-[ж], [ц]-[ч'], [с], [ч']-[щ'], [л]-[р]. Сначала педагог учит различать звуки внутри одной группы (например, свистящие: [с]-[з], [с]-[ц]; шипящие [ш]-[ж], [ч']-[щ']; затем разных групп (свистящих и шипящих), звуки [л]-[р]. Эти звуки являются трудными и усваиваются позднее. Работа по дифференциации этих звуков на слух и в произношении проводится одновременно, т.к. восприятие звуков речи и их произношение – два взаимосвязанных процесса. В этой группе дети осваивают термины: гласный, согласный звук, твёрдый и мягкий согласный звук, которые используют при звуковом анализе слов из 4-5 звуков.

На основе изученной литературы представляется возможным установить следующие причины неправильного усвоения звуков:

- снижение физического слуха;
- неправильное строение артикуляционного аппарата (высокое узкое твёрдое нёбо, недостаточная подвижность языка, мягкого нёба, губ);
- недоразвитие фонематического восприятия, когда ребёнок не отличает одни звуки от других;
- неправильная или чрезмерно ускоренная речь окружающих;

– слабый, укороченный выдох.

Анализ методических работ по проблеме (М.М. Алексеева[1], А.И. Максаков [4-5], Г.А. Тумакова [7], М.Ф. Фомичёва [8] и др.) показывает, что овладение детьми различными особенностями звуков и развитие тонких дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата будет успешным, если педагог опирается на три вида работы с детьми: дифференциация изолированных звуков; дифференциация звуков в слогах и словах; дифференциация звуков в речи.

Педагогическая практика подтверждает, что в процессе работы над произносительной стороной речи надо широко использовать специальные тренировочные и подражательно-исполнительские упражнения, дидактические игры, которые помогают устранить недостатки произношения звуков в разных позициях и сочетаниях, выработать отчётливое и внятное произнесение слов и фраз. Однако в условиях ДОО недооценивается значимость упражнений и дидактических игр в формировании произносительной стороны речи (звукопроизношение, дикция, орфоэпия и темп речи).

В то же время, чтобы правильно организовать работу по воспитанию звуковой культуры речи, надо чётко представлять, в какой последовательности формировать правильное звукопроизношение и дифференциацию звуков у детей.

Ниже представлена таблица №1, на которую педагог должен опираться в работе над звукопроизношением детей.

Таблица №1. *Последовательность уточнения и дифференциации звуков у детей 6-го года жизни в течение учебного года.*

Группа	Месяцы									
	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь, Июль, Август
Старшая	[с] [с'] [з] [з']	[с] [ц]	[ш] [ж]	[ч'] [щ']	[с] [ш]	[з] [ж]	[ц] [ч']	[с] [с'] [щ']]	[л] [р] [л'] [р']	Закрепление Дифференциация звуков Исправление недостатков звукопроизношения

Автор таблицы А.И. Максаков [4; с. 13] убеждён, что она помогает педагогам планировать работу с детьми по формированию произносительной стороны речи.

Целью нашего эксперимента явилась **разработка системы упражнений и дидактических игр по коррекции звукопроизношения детей 6-го года жизни с общим недоразвитием речи (ОНР).**

В процессе реализации цели исследования мы руководствовались следующим положением: чёткое и правильное произношение возможно при условии нормального функционирования физического и речевого слуха, полноценного строения слаженной работы артикуляционного и голосового аппаратов, речевого дыхания.

Опишем разработанную нами методику коррекции звукопроизношения детей, которая была реализована в старшей группе ДООУ №3 мун. Бэлць в 2014-2015 уч. году.

На **первоначальном этапе** работы совершенствовалось умение детей *дифференцировать звуки в окружающем мире и речи*. Для этого проводилась работа по различению звуков по их акустическим и артикуляционным свойствам. Мы использовали картинки-образцы, т.е. условно соотносили звук с определённым звуком, который издаёт животное, предмет или любой природный объект.

Приведём **примеры тренировочных упражнений**, направленных на автоматизацию и дифференциацию парных звуков [с]-[з] и [ш]-[ч].

1. *Упражнения со звуками [с] и [з]:*

А. Подними руку, если услышишь звук [с].

Слова: собака, заяц, сова, зуб, суп, часы, стол, слива, свистулька, звонок, лес.

Б. Хлопни в ладоши, если услышишь звук [з].

Слова: золото, лиса, ваза, автобус, замок, слон, звон, звезда, самолёт, зубр.

В. Произнеси, как поёт насос, когда колесо накачивают? Ответ: [с-с-с-с...].

Г. Как летит и звенит большой комар? Ответ: [з-з-з-з...].

Аналогичные тренировочные упражнения проводились со следующими парами звуков: [с]-[ц]; [ш]-[щ]; [ч]-[щ]; [с]-[ш]; [з]-[ж].

2. *Упражнения со звуками [с] и [з] в слогах.*

А. Повтори слоги, в которых слышится звук [с]: са, за, зу, су, зо, со ...

Б. Повтори слоги, в которых слышится звук [з]: за, са,сы, зы, зу, су, сы, зо...

3. *Игровое упражнение на автоматизацию и дифференциацию шипящих звуков [ш] и [ч]:*

«Гусь» сидит в углу, а дети, приближаясь, шепчут: «Ш-ш-ш – шипит сердитый гусь...»

«Гусь» отвечает: «Я мальчишек не боюсь, догоню вас, шалуны, ухвачу вас за штаны!»

«Гусь» ловит и догоняет ребят. Кто попался, должен спеть песенку чижа: ч-ч-ч-... (ребёнок поёт песенку чижики).

Тренировочные и подражательно-исполнительские упражнения проводились со всеми парами звуков, которые надо совершенствовать в этом возрасте, т.к. они являются трудными в артикуляционном отношении (свистящие, шипящие, [л], [л'], [р], [р']).

Следует отметить, что комплекс всех видов упражнений помогает автоматизировать в речи детей звуки, которые являются сложными для детей данного возраста.

Цель второго этапа эксперимента – *развитие у детей умений дифференцировать звуки в словах*. Для этого проводились тренировочные и подражательно-исполнительские упражнения, игры, направленные на отработку чёткого произношения звуков, которые представлены выше в таблице №1.

Опишем упражнения и игры со звуками [с]-[з] и [з]-[ж] в словах, которые были реализованы в процессе опытно-педагогической работы.

1. *Упражнения со звуками [с]-[з] в словах.*

А. Найди игрушку со звуком [с] и чётко произнеси слово: собака, слон, лиса, сова, аист, сокол, страус, самолёт, сорока, свистулька.

Б. Найди игрушку со звуком [з] и чётко произнеси слово: заяц, коза, зонт, змея, кузнечик, зубр.

В. Покажи сначала картинки с изображением предметов, в названии которых есть звук [с], а потом картинки с изображением предметов, животных или птиц, в названии которых есть звук [з].

Картинки: а) лиса, сом, санки, собака, сорока, коса, самолёт, автобус, гуси, ананас; б) коза, забор, зонт, змея, арбуз, завод, кузнечик, кукуруза, гвоздика, замок, кузнец.

2. Игровое упражнение «Кто убежал или улетел?» со звуками [з] - [ж].

Воспитатель говорит: «Ребята, скажите, кто убежал или улетел домой?», а затем убирает то игрушку, в названии которой есть звук [з], то игрушку, в названии которой есть звук [ж]. Дети называют слова, выделив голосом дифференцируемые звуки: «коз-з-за, ёж-ж-жик, стриж-ж-ж, з-з-заяц, ж-ж-жираф, уж-ж-ж, ж-ж-жаворонок, куз-з-знечик, чиж-ж-ж, ж-ж-жук».

3. Упражнения со звуками [з] - [ж] в словах.

А. Подбери слова со звуком [з]: коза, звезда, заря, мороз, гроза, глаза, зверь, зуб, зубр, золото, забор, зоопарк, кузнец,

Б. Подбери слова со звуком [ж]: жук, жаба, живот, железо, жара, лужа, снежинка, подснежник, жираф, чиж, жонглёр, жёлудь, стриж, уж, жимолость.

Для закрепления умений дифференцировать звуки [с]-[з] в словах была использована дидактическая игра «Загадки розового слона».

Цель: учить различать и правильно произносить звуки [с] и [з], выделяя их голосом: слышать звуки изолированно в словах и развивать фонематический слух.

Содержание игры. В гости к детям приходит «Розовый слон», а у него в кузовке разные игрушки. «Слон» предлагает детям отгадать загадки о тех зверятах, которые сидят в кузовке.

Сама рыжеватая.

Гладишь – ласкается,

Мордочка плутоватая. (Лиса)

Дразнишь – кусается (Собака)

Зимой – белый,

Пёстрой лентой притворяясь,

Летом – серый. (Заяц)

В зелени травы скользя,

Извиваясь, изгибаясь,

По земле ползёт (змея)

У кого рога длиннее хвоста? (У козы)

По мере отгадывания загадок игрушки выставлялись на столе.

- Ребята, послушайте слова: с-с-слон, лис-с-са, с-с-собака. Произнесите эти слова так, как я. Какой звук мы выделяем в этих словах? Ответ: звук [с].

- Послушайте слова: з-з-заяц, коз-з-за, з-з-змея. Произнесите эти слова, как я. Дети произносят хором эти слова.

- Какой звук мы выделяем в этих словах? Ответ: звук [з].

- Давайте, потянем звук [с] долго. (Хором). А теперь потянем звук [з]. (Хором).

- Я буду вразбивку называть звуки [с] и [з]. Когда услышите звук [з], хлопните в ладоши, а когда звук [с] – поднесите палец к губам (жест «тихо»).

Далее воспитатель называет взрывку звуки: [с], [з], [з], [с], [з], [с], [з], и т.д., прикрывая рот листом бумаги.

В процессе игры у детей отработывалось умение чётко и правильно произносить звуки [с] и [з] изолированно и в словах.

В старшей группе основной задачей является развитие у детей умения вычленять из фраз слово с одним из дифференцируемых звуков и выделять слова с оппозиционными звуками. Эта задача была решена на следующем этапе эксперимента.

Цель третьего этапа - отработка умения дифференцировать звуки в речи. Для этого была разработана система дидактических игр, для которых характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи, представленной в занимательной форме.

Особенность этих игр состояла в том, что в них широко использовались потешки – народные песенки и стишки для маленьких детей. Потешки обладают большими дидактическими возможностями:

- музыкально-поэтическим ладом;
- пробуждают у детей чувство ритма, т. е. умение видеть повторяемость в стихотворной речи однородных звуковых особенностей;
- активизируют звукоподражательную деятельность детей.

Следует отметить, что в потешке большое значение придаётся звучанию слова; часто употребляются парные созвучные слова: «заинька-паинька», «шильце-мыльце», «аты-баты», «чушки-бушки» и т.д. Эти слова введены в потешку из соображений не смысла, а привлечения внимания детей к звучанию слова.

Приведём примеры дидактических игр, направленных на закрепление правильного произношения звуков [с]-[з]; [с]-[ц]; [ш]-[ж] изолированно, в словах, фразах и развитие умения дифференцировать эти звуки на слух и при произнесении.

Тема игры: «По синю морю корабль бежит»

Цель: уточнять и закреплять правильное произношение звуков [с] и [з] в словах и фразах; учить выделять голосом и дифференцировать на слух эти звуки; побуждать детей вступать в игровое и речевое взаимодействие; развивать умение чувствовать звучание слова.

Материал: игрушки (волк, медведь, заяц, лиса, кораблик, куст), кузовок.

Содержание игры. Воспитатель вносит кузовок с игрушками, рассматривает их вместе с детьми, а затем дети называют игрушки.

- Ребята, послушайте потешку о зверятах:

По синю морю корабль бежит, Лисичка из-за куста хитро глядит:

Серый волк на носу стоит, Как бы зайку украсть,

А медведь паруса крепит. Как бы верёвку сорвать.

Заюшка кораблик за верёвку ведёт,

- Сейчас прочитаем потешку все вместе. Я начинаю предложение, а вы оканчиваете. (Читают хором).

- Давайте покажем театр игрушек и расскажем своими словами, как звери плавали на корабле. (Рассказы детей о путешествии зверей на корабле).

- послушайте слова: парус-с-с, нос-с-с, лис-с-са. Какой звук я выделила? Звук [с]. Потяните этот звук.

- А в словах з-з-заяц, з-з-зайка, з-з-заюшка я выделила звук [з]. Потяните его.

- Давайте будем передавать кораблик друг другу по кругу. Я буду называть слова, а вы – называть звук [с] или [з], который я выделила голосом.

Слова: совок, самолёт, значок, золото, солнце, сад, подсолнух, снеговик, замок, заяц, зубы, зубр, забота, знамя, завод, снегирь, самосвал, грузовик, самокат, сушки, сова, соловей, заря, снегирь, сокол, сон, звон.

- А сейчас будем передавать кораблик и называть свои слова со звуками [с] или [з].

В процессе игры дети поочередно называли слова с дифференцируемыми звуками [с] или [з].

Постепенно количество слов с дифференцируемыми звуками увеличивалось, дети подбирали слова, относящиеся к разным частям речи (существительные, прилагательные, глаголы и т. д.), отработывалось чёткое и правильное произношение звуков [с] и [з].

Тема игры: «На улице две курицы с петухом дерутся».

Цель: уточнять и закреплять правильное произношение звуков [с] и [ц] в словах и фразах; учить различать их на слух, выделять голосом; развивать фонематический слух детей и умение чувствовать ритм и рифму в потешке; побуждать детей вступить в игровое и речевое взаимодействие.

Материал: игрушки (петушок и две курицы).

Содержание игры: воспитатель говорит:

- Посмотрите, кто к нам в гости пришёл! (Петушок и курочки). послушайте о них потешку: На улице две курицы Две девицы-красавицы Ха-ха-ха! Ха-ха-ха!

С петухом дерутся Смотрят и смеются Как нам жалко петуха!

- Ребята, покажите, как дрались петух и курицы? (Дети имитируют действия петуха и куриц).

- послушайте слова: куриЦа, улиЦа, девиЦа, красавиЦа. Какой звук я выделила голосом? - Звук [ц]. А в словах: сссмотрят сссмеются какой слышится звук? Ответ: звук [с].

- Поиграем в игру «Эхо». Я называю слова, выделяя звуки [с] или [ц] голосом. Надо повторить слово, как я, и назвать выделенный звук.

Слова: куриЦа, улиЦа, девиЦа, красавиЦа, Цыплёнок, синиЦа, Цветы, колодеЦ, сссоловей, молодеЦ, сссарафан, ссстрекоза, ссыроежка, сссвет, Цвет, сссокол, Цокот, ссслива.

- Будем передавать друг другу «курицу» со словами: «ЦО-ЦО-ЦО, ЦО-ЦО-ЦО, снесла курица яйцо»

- А теперь будем передавать друг другу «петуха» со словами: «ЦА-ЦА-ЦА, ЦА-ЦА-ЦА, прыгнул петушок с крыльца».

В этой игре отрабатывается чёткое и правильное произношение звуков [с] и [ц] в словах и фразах, их дифференциация, развивается чувство ритма и рифмы.

Тема игры: «Простокваши дали Клаше».

Цель: уточнять и закреплять правильное произношение звуков [ш] и [ж] изолированно, в словах и фразах; учить дифференцировать эти звуки на слух и при произнесении; вовлекать детей в игровое и речевое взаимодействие; развивать чувство ритма и рифмы; учить произносить стихотворные строки с разной интонацией (вопросительной и утвердительной).

Содержание игры. В начале игры педагог говорит: « Это девочка по имени Клаша. послушайте о ней шуточное стихотворение». Педагог выразительно читает потешку (в обработке Е. Благиной) «Простокваши дали Клаше»:

Простокваши дали Клаше.	Дали вместо простокваши
Недовольна Клаша:	Нашей Клаше каши.
- Не хочу я простокваши.	- Не хочу я просто каши,
Дайте просто каши.	Так – без простокваши.
Дали вместе с простоквашей	А поела – встала.
Каши Клаше нашей.	«Спасибо», - сказала.
Ела, ела Клаша кашу	
Вместе с простоквашей.	

- Какое это стихотворение? (*Смешное*). Какой характер у девочки Клаши, какая она? (*Капризная, несговорчивая, привередливая*).

- А когда Клаше дали каши с простоквашей, какая стала Клаша? (*Довольная, радостная, спокойная*)

- Давайте, ещё раз прочитаем вместе стихотворение. Я начинаю, а вы заканчиваете строку. (*Читают вместе стихотворение*).

- Ребята, а вы заметили что-нибудь особенное в этом стихотворении?

- Да, в этом стихотворении мы очень часто слышим звук [ш].

- послушайте слова: Каш- ш- ша, каш-ш-ша, простокваш-ш-ша. Какой звук повторяется в этих словах? Ответ: звук [ш].

- Произнесите звук [ш] шёпотом, протяните его. А теперь попробуйте произнести звук [ш] с голосом, громко. Какой звук получился? Ответ: звук [ж].

- Давайте, поиграем. Я буду произносить звуки [ш] или [ж]. Если услышите звук [ж], хлопните в ладоши, а если звук [ш] – поднесите палец к губам («тихо»).

- [Ш], [ш], [ж]. [ж]. [ж]. [ш]. [ж], [ш], [ж], [ж], [ж].

- Потяните звук [ш], а теперь звук [ж].

- Мы будем передавать друг другу куклу Клашу и произносить строчки потешки. Будем спрашивать и утвердительно отвечать: «Простокваши дали Клаше?» «Недовольна Клаша?» - «Простокваши дали Клаше». «Недовольна Клаша».

Мы допускали, чтобы, задавая вопросы и отвечая на них, дети переставляли слова, сохраняя утвердительную и вопросительную интонации. В игре детям предоставлялась возможность в процессе дифференциации звуков [ш] или [ж] потренироваться в правильном их произношении, как в изолированном виде, так и в

словах, фразах. Закрепление звуков, введение их в активную речь детей, имевших ОНР, осуществлялось не только в играх, но и в процессе коррекционных индивидуально-групповых занятий.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа по коррекции фонетической стороны речи детей в процессе проведения упражнений и дидактических игр оказывает существенное влияние на совершенствование правильного произношения звуков (особенно группы свистящих и шипящих, звуков [л] и [р]), чёткое и ясное произношение слов. Мы считаем, что такая работа является дидактически целесообразной в плане коррекции недостатков звукопроизношения, которые, своевременно не исправленные, вызывают трудности в практическом овладении нормами литературного произношения слов.

Литература:

1. Алексеева, М.М. *Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте// Развитие речи и речевого общения дошкольников.* – М.: 1995.
2. Гвоздев, А.Н. *Вопросы изучения детской речи/* А.Н. Гвоздев. – СПб.: Изд-во «Творческий центр Сфера», 2007.- 470 с.;
3. Генинг, М.Г. *Обучение дошкольников правильной речи: пособие для воспитателя детского сада /* М.Г. Генинг, Н.А. Герман. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1980.
4. Максаков, А.И. *Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений.* – 2-е изд. – М.: «Мозаика-Синтез», 2005.– 64 с. ISBN 5-86775-314- X
5. Максаков, А.И., Тумакова, Г.А. *Учите, играя: игры и упражнения со звучащим словом: пособие для воспитателя детского сада/* А.И. Максаков, Г.А. Тумакова – 2-е изд. испр. и доп. - М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
6. Рождественская, В.И. *Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста/* В.И. Рождественская, Е.И. Радина. – 5-е изд. - М.: Просвещение, 1968. – 112 с.
7. Тумакова, Г.А. *Ознакомление дошкольников со звучащим словом/* Г.А.Тумакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.: ил. – ISBN 5-09-00142-7:-095р. ББК 74 1 + 74 102
8. Фомичёва, М.Ф. *Воспитание у детей правильного произношения* – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНО-СТРОИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИИ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Надежда МАТУЗОК, воспитатель детского
Новые Кодряны, Дондюшанский район*

Summary: *The article considers the problem of using constructional activity in the correction of preschool children's mental education. The author studies the meaning of*

constructional activity in formation mental abilities of children under school age . He describes the stages of using these kinds of games, sets specific examples, and shows the connection of development spatial skills at children.

Строительно-конструктивные деятельность способствуют развитию у дошкольника творчества, мышления, пространственного воображения, что убедительно доказано в исследованиях Н.Н. Поддъякова, Л.А. Парамоновой, А.В. Давидчук, Л.С. Выготского и др.

Особое значение строительно-конструктивная деятельность имеет для детей с интеллектуальной недостаточностью. Учитывая, что у них недостатки в развитии мышления, эта деятельность способствует формированию у них умений наблюдать, различать, сравнивать, запоминать и воспроизводить приемы строительства, сосредотачивать внимание на последовательности действий. Дети усваивают схему изготовления постройки, учатся планировать работу, представлять ее в целом, осуществляют анализ и синтез, проявляют фантазию.

Эта проблема приобретает особую актуальность в связи с правительственной программой инклюзивного образования в республике, а дети с недостатками интеллектуального развития составляют большую часть всех детей имеющих особые образовательные потребности.

Исследования Н.Н. Поддъякова, Н.П. Сакулиной и др. показали: наглядные формы мышления, особенно наглядно-образное, у нормально развивающихся дошкольников, формируются более полноценно в процессе специальной организации познавательной деятельности. В их работах мы находим мысль о том, что это положение является еще более актуальным в плане коррекции мыслительных процессов детей с недостатками в интеллектуальном развитии.

Развитие мышления детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся детей, однако, процесс его совершенствования существенно замедлен и протекает своеобразно. Их мышление длительный срок осуществляется в наглядно-действенном плане и основывается на не всегда осознаваемом методе проб и ошибок. Мыслительные операции остаются тесно связанными с внешними действиями.

Умение участвовать в строительно-конструктивной деятельности отражает уровень развития у дошкольников пространственных представлений. При осуществлении конструктивно-строительной деятельности ребенок должен проанализировать предложенную модель, расчленить ее на отдельные элементы, из которых она состоит, определить пространственное соотношение частей, соединить их в единое целое, т.е. осуществить сложную аналитико-синтетическую деятельность (Г.Б. Абрамович, А.Р. Лурия, Г.И. Минская, Н.Н. Поддъяков и др.).

У нормально развивающихся дошкольников обнаруживается достаточно высокий уровень развития пространственных представлений, а у детей с недостатками в интеллектуальном развитии формирование пространственных

представлений и понятий чрезвычайно затруднено (Б.И. Белый, Т.Н. Головина, Л.Н. Лезина, Г.В. Морозова и др.).

Дети с интеллектуальной недостаточностью зачастую допускают ошибки, свойственные нормально развивающимся детям более младшего возраста, что свидетельствует о том, что их психические функции находятся в стадии созревания. Пространственные представления у этих детей формируются медленно и с трудом. В их речи недостаточно правильно используются предлоги, обозначающие пространственное расположение предметов. Процесс ориентировки осуществляется развернуто, при словесном проговаривании, в отличие от здоровых дошкольников, у которых этот процесс свернут, а значит, происходит быстро и рационально.

Речь детей с интеллектуальной недостаточностью развивается очень своеобразно. Эти дети, в большей мере, чем их нормально развивающиеся сверстники, нуждаются в более подробных объяснениях. По мнению Б.И. Пинского никогда не следует полагаться на то, что сам ребенок с умственной недостаточностью, руководствуясь общей инструкцией и показом, сообразит, как ему нужно действовать в каждом отдельном случае, поскольку он не в состоянии самостоятельно реализовать сформулированную в общей форме инструкцию о цели и характере деятельности. В тех случаях, когда внимание специально не фиксируется на связях и отношениях, с учетом которых задание должно выполняться, эти дети игнорируют многие из этих правил, отклоняясь тем самым от конечной цели [35].

Большое значение имеет адаптация пространства группы. При этом надо учитывать следующие условия:

- сокращение количества предметов, которые привлекают внимание детей;
- более активные дети с умственной недостаточностью должны сидеть у стены, рядом с детьми постарше, им можно давать задания, которые позволят им передвигаться по групповой комнате, не беспокоя других детей, например, раздать дидактические материалы;
- использование даже коротких интервалов времени для работы с ребенком с умственной недостаточностью, например, когда все дети заняты;
- по возможности следует исключить влияние отвлекающих факторов (шум, ненужные предметы).

Для воспитателя очень важно в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью правильно организовать сотрудничество. В опыте инклюзивного обучения можно выделить несколько типов сотрудничества. Один из них – ситуативный, когда воспитатель только время от времени обращается к ребенку, так как считает, что последнему многое недоступно, он ограничен в возможностях познания. Этот тип сотрудничества чаще встречается по отношению к детям с более тяжелыми формами умственной отсталости. Иной тип сотрудничества – операциональный. Воспитатель берет инициативу в свои руки, обучает делать так, как умеет сам: смотрите, повторяйте, делайте, как я, делайте самостоятельно[2].

Следующий тип взаимоотношений – личностно-ценностный. Эти взаимоотношения можно выразить формулой: «Я верю, что у тебя все получится. Я

радуясь твоему успеху». При таком обучении личность ребенка признается самой высокой ценностью, а воспитатель становится более внимательным, изобретательным и находчивым. Для него ребенок – предмет особой заботы, которому необходимо обеспечить комфортность, создать положительный эмоциональный настрой деятельности. Такие отношения рождают у детей чувство защищенности, ребенок становится более уверенным, смелым, самостоятельным.

Особенно важен такой тип сотрудничества в первые дни пребывания ребенка в детском саду, когда его поведение характеризуется импульсивностью, закомплексованностью, замкнутостью. Ребенок не умеет сотрудничать и не проявляет интереса к окружающим предметам. Воспитатель учитывает эти особенности, демонстрирует предметы, обеспечивает многогранный чувственный опыт, организует контакты с детьми и взрослыми, расширяет жизненное пространство ребенка. Этому содействуют драматизация сказок, организация игр, наблюдений, проведение экскурсий, применение на занятиях занимательного материала, необычных форм работы [4].

Целью нашего констатирующего исследования явилось выявление особенностей конструктивной деятельности детей с недостатками в интеллектуальном развитии и определение уровня овладения ими отдельными умениями строительно-конструктивной деятельности. В эксперименте приняли участие 10 детей из старшей и подготовительной группы с недостатками интеллектуального развития и 10 здоровых детей детского сада села Кодряны Дондюшанского района.

Анализ показал, что нормально развивающиеся дошкольники выполнили все задания, независимо от степени сложности, или самостоятельно, или с использованием одного из видов помощи. Причем для данной категории детей достаточной оказывается преимущественно операциональная помощь. У детей с интеллектуальной недостаточностью процент успешности снижается при решении более простых заданий в среднем до 40%. Данная категория детей гораздо чаще, чем нормально развивающиеся сверстники, используют содержательную помощь.

Анализируя расчлененный образец, дети с интеллектуальной недостаточностью правильно выбирают элементы для построения модели, но самостоятельно определить их положение в пространстве зачастую не могут. Мы можем сделать вывод о недостаточно развитом у них пространственном анализе и синтезе.

Среди детей с недостатками в интеллектуальном развитии встречались такие, которые не могли зрительно соотнести количество однородных элементов, необходимых для построения модели, для выполнения задания им требовалось значительно больше времени, чем здоровым детям.

Коррекционная программа обучения в нашем эксперименте предусматривала прохождение на начальном этапе материала предыдущих периодов работы с этой категорией детей. Программные требования отрабатывались нами главным образом на новом материале, в новых условиях, что по нашему мнению должно было

способствовать повышению качества знаний, умений и навыков, а также формированию у детей способности применять их.

В программе большое место мы решили отвести проведению различных игр и упражнений, совершенствующих ориентировку детей с интеллектуальной недостаточностью в пространственных свойствах объектов, в расположении и перемещении их, в моделировании пространственных отношений. Мы также решили включить в нашу программу разнообразные виды и формы работы по конструированию, увеличить самостоятельность детей в процессе организации ориентировочной и исполнительской фаз деятельности.

С целью обогащения речи дошкольников данной категории мы считали необходимым значительно увеличить для работы с ними количество лексического и фразеологического материала. Особое внимание мы решили сосредоточить на формировании у детей умения рассказать о проделанной работе (ее содержании, способах и последовательности выполнения); формировании способности самостоятельно или с помощью взрослого определять этапы предстоящей деятельности и их последовательность.

Программа включает задания, основанные на действиях детей по объемным и графическим образцам, отражающим разные конструкции объектов, способствующие повышению самостоятельности при анализе образцов и их сравнении с результатом деятельности.

Программа включала также и новые виды работы, например составление графических моделей по готовым объемным конструкциям (зарисовка построек), моделирование пространственных отношений предметов по простейшей схеме-плану, конструирование по условиям. Большое место отводилось работе по индивидуальным образцам, выполнению заданий по словесной инструкции. Для работы по формированию предварительного образа предмета, что крайне важно для ребенка с интеллектуальной недостаточностью, вводилось изображение целостного образа предмета на основе восприятия его отдельных фрагментов.

В целом наша коррекционная программа была направлена на совершенствование механизма самой конструктивной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью, на активизацию процесса овладения ими средствами мыслительной деятельности, на развитие речи, на формирование готовности к обучению в школе.

При оказании индивидуальной помощи ребенку во время занятия мы считали важным работу на основе подражания, если повторное обращение к образцу не приводит к положительному результату.

Образцы, предлагаемые детям для воспроизведения, должны быть разнообразными и по предметному содержанию, и по конструктивной сложности. С целью повышения самостоятельности детей при выполнении различных заданий для индивидуальной работы эффективным будет использование графических образцов, как в конструировании конкретных объектов из строительных деталей, так и в упражнениях в не предметном конструировании.

В качестве проверочных хорошо использовать задания, выполнение которых основано на восприятии словесных указаний взрослого. Это требует от ребенка применения имеющихся навыков, опоры на собственный конструктивный опыт, особенно если при этом предлагается новый тип конструктивных материалов. Большую роль при выполнении заданий по словесному описанию играет следующий за практическим выполнением рассказ, когда перед ребенком стоит задача словесного объяснения порядка и содержания работы.

Особое внимание в нашей программе уделялось содержанию обучения. Мы решили проводить с этими детьми два занятия в неделю продолжительностью до 35 минут. Каждое занятие строилось с учетом обучающих задач и включало подготовительные игры и упражнения, беседу и обсуждение содержания проведенной подготовительной работы по расширению и уточнению представлений об окружающем, изучение образцов, как под руководством педагога, так и самостоятельно, выполнение детьми заданий без активного вмешательства и помощи педагога, а также оценку выполнения. Особое внимание мы уделяли тщательному отбору наглядного материала, на основе которого строится последующая детская конструктивная деятельность.

В структуре занятий мы предусмотрели упражнения по совершенствованию пространственной ориентировки детей.

После оценки готовых конструкций мы проводили коллективное обыгрывание построек. Если занятие достаточно насыщенное, мы развёртывали игру после занятия. Так как конструктивно-строительная деятельность сопряжена с довольно большим умственным напряжением, эти занятия мы проводили в начале или середине недели.

Мы считали важным, чтобы родители были нашими союзниками в экспериментальной работе, для чего воспитатель провёл с ними консультацию о значении строительно-конструктивной деятельности.

На этапе контрольного эксперимента мы считали необходимым установить динамику развития у детей строительно-конструктивных умений в ходе проведения формирующего эксперимента. Здоровые дети в этом эксперименте не участвовали. Они нужны были нам только в констатирующем эксперименте для выявления особенностей строительно-конструктивной деятельности у детей имеющих интеллектуальную недостаточность.

Мы предположили, что эта динамика может быть выявлена по той же методике и параметрам, что и в констатирующем эксперименте, с изменением строительного материала и варьированием условий выполнения.

По результатам анализа ориентировки в задании и самостоятельности его выполнения при решении строительно-конструктивных задач в соответствии с критериями, использованными нами в констатирующем эксперименте, нами установлена положительная динамика в уровнях способа действий детей.

Нас также интересовало продвижение детей в строительно-конструктивной деятельности в зависимости от сложности образов создаваемых моделей. По этому

показателю нами зафиксировано повышение уровня. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Распределение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью
в зависимости от сложности образов создаваемых моделей**

	Абстрактно-образные		Конкретно-образные		Представления формы		Диффузные изображения	
	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
	эк.	экс.	эк.	экс.	эк.	экс.	эк.	экс.
Дошк. с ител. недостаточностью	-	-	40%	50%	20%	30%	40%	20%

Эти данные свидетельствуют о том, что разработанная нами коррекционно-развивающая программа использования строительно-конструктивной деятельности в работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью является важной и эффективной.

Литература:

1. Daniî, A.; Popovici, D.; Racu, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: 2007. - 112 p.
2. Давидчук, А.Н. *Конструктивное творчество дошкольника*. - М.: Просвещение, 1976. - 79 с.
3. Козлова, С.А.; Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений*. - М.: Академия, 2000. - 416 с.
4. Лубовский, В.И. *Психологические проблемы диагностики аномального развития детей*. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 104 с.
5. Парамонова, Л.А. *Теория и методика творческого конструирования в детском саду*. - М.: Академия, 2002. - 192 с.

**DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII LA COPII TALENTAȚI
PRIN TEHNICI TEATRALE**

*Angela BEJAN, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: *In this article the creativity is built as an inexhaustible subject in education, the subject is brought by psychology, but finds its purpose fully in education. It reminds about the innate character of creativity, about the age particularities of imagination, about the educational character of the theater education. The methodological value of this work are the theater techniques to be used for the description and the development of children's creativity.*

*Creația este rodul cunoașterii lumii, dar și al cunoașterii de sine.
Ea este actul prin care ființa umană va reproduce lumea conform tendințelor și aspirațiilor
sale,
nu așa cum este ea ci așa cum vrea omul să fie.*

Constantin Enăchescu

Ființa umană se naște cu o potențialitate enormă în toate domeniile: social, fizic, psihic etc. Creativitatea – dimensiune specific umană – se manifestă și, prin urmare, se dezvoltă din fragedă vîrstă. Educația este instrumentul de bază al dirijării acestui proces. Copiii crează neînterupt prin formele lor de activitate: joc, desen, meditație, dans, cîntec etc. Adesea explicabil, dar maturii au tendința din start să blocheze creația copiilor, adică îi limitează în activitate prin cerințele care le impun: *Nu striga, că mă doare capul!; Nu sări, că se face zgomot!; Nu arunca, vei sparge ceva!* Acestea sunt doar câteva situații tipice de blocaje în creația copiilor. În acest mod se creează următorul paradox: copilul la început creează, căci asta e natura sa, maturul îi blochează această tendință din start, ca mai apoi, în cadrul procesului educativ instituționalizat, să formeze, să dezvolte creația, cu alte cuvinte, să-i redescopere natura sa creatoare, să-l dezinhibe.

Contextul actual în care are loc existența umană și-a modificat, printr-o mutație aproape radicală, punctele de referință, parametrii și aspectul în general. E vorba de existența unor fenomene universale ce au implicare în toate aspectele de viață: globalizarea, ritmul rapid al schimbărilor, al evoluției din variate domenii. Astfel că educația, ca proces direcționat și instituționalizat, are ca deziderat fundamental pregătirea viitorului adult pentru viața cu dimensiunile ei de astăzi, vizînd, cu preponderență, aspectele: complexitate în schimbare, interes și entuziasm pentru devenire și progres etc. Îi dezvoltă capacitatea de a identifica și neutraliza lacunele, responsabilitatea pentru actele personale, independența și deschiderea pentru interacțiune și schimbul de idei. Toate aceste puține aspecte enumerate supra, converg și presupun, totodată, ceea ce numim **creativitate**. Mai mult, această dimensiune indispensabilă vieții de astăzi constituie parte a idealului educațional propriu școlii contemporane, care are în vedere formarea unei personalități autonome și creative. [4: p.11]

Se știe că principala componentă a creativității o constituie *imaginația*. Aceasta din urmă însă *implică în mod aproape obligatoriu altele: motivația, adică dorința de a realiza ceva nou, deosebit, și voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări*. Or, noutatea azi este o caracteristică greu de căpătat în realizarea diverselor produse.

Creativitatea ca atare este o dimensiune ce poate fi căpătată cu greu prin obiective concrete, într-un demers didactic concret, la ore concrete de clasă. Aceasta poate fi descrisă în termeni temporali mai extinși și în aspectele sale mai palpabile. E vorba de acele trăsături ale creativității, sau imaginației, ce sunt denumite de literatura din domeniile psihologic și acele aferente acestuia cu noțiunile următoare [1: p. 154]:

a. *fluiditatea* – posibilitatea de a ne imagina în scurt timp un număr mare de imagini, de idei, situații;

b. *plasticitatea*, care constă în ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedește inoperant;

c. *originalitatea* – expresia noutății, a inovației; ea se poate constata, când vrem să testăm posibilitățile cuiva, prin raritatea statistică a unui răspuns, a unei idei.

Am zis că imaginația și creativitatea poate fi dezvoltată și consolidată la fiecare oră, fie aceasta chiar din domeniul științelor naturale sau reale. Totuși, ne putem propune drept obiectiv principal al vreunei activități din cadrul lecției, dezvoltarea creativității, prin utilizarea tehnicilor și metodelor din arta teatrală. Acest lucru nu va răsturna demersul didactic, dar, dimpotrivă, îi va imprima o anumită diversitate și atractivitate.

Nemirovici Dancenco, în lucrarea **Unitatea artistică a spectacolului**, spunea: „Spectacolul care s-a sfârșit începe o viață nouă, reală, intrând în conștiința spectatorului, dând naștere unor sentimente noi și îmbogățindu-i pe oamenii care l-au privit. Sentimentele trăite de actor, pe baza comportamentului său exterior, constituie lucrul cel mai de preț în arta actorului, și tocmai acesta îl va lua cu mine din teatru în viață. *Excelent jucat, am râs, am plîns* – de aici se naște senzația de desfătare în timpul spectacolului. Spectacolul s-a sfârșit, a luat sfârșit și râsul și lacrimile. Dar acest lucru îl iau cu mine” [2: p.47]

Toma Hogeia consideră spectacolul de teatru ca ”o asociere umană cu structură și funcții specifice. Esența acestei asocieri este acțiunea programată *construcției* unei experiențe umane simulate și *percepția* acestei construcții.” [3: p.24] Astfel autorul propune ca să fie scoasă separarea definitivă dintre protagoniști (emițători) și spectatori (receptori) prin ritualizări determinate de raporturile umane: se salută într-un anume fel, se ia rămas-bun, se comportă ritualizat în ospetie, în transport etc., etc. Acest fapt va favoriza actul creator la copii, ținându-se cont de specificul experienței lor din viața socială.

Tehnicile teatrale sînt activități ce în mare măsură au forma unor jocuri și nu vizează doar dezvoltarea capacităților creatoare, dar și pe cele de comunicare. Varietatea lor permite cadrului didactic posibilitatea de a le selecta conform conținuturilor învățării sau scopului propus.

O clasificare a tehnicilor teatrale aplicabile în procesul didactic ar fi: (în funcție de forma de expresie preponderentă în joc/activitate) [5: p.18-22]

1. Activități/jocuri de expresie verbală;
2. Activități/jocuri de expresie corporală;
3. Activități/jocuri de expresie plastică;
4. Jocuri de expresie muzicală.

Vom arăta în continuare unele posibilități de dezvoltare a creativității prin tehnici teatrale la orele de educație morală spirituală în clasele primare.

Educația morală-spirituală se axează pe toate valorile morale, spirituale, artistice, estetice, sociale etc., achiziționate la studierea celorlalte discipline școlare, avînd drept obiectiv major pregătirea copilului pentru a aprecia și promova valorile general-umane și naționale (vezi, „Curriculum-ul școlar clasele primare”). Aceste valori se pot implementa mai eficient cu ajutorul unor tehnici activ-participative, care să-i apropie pe copii de realitatea propriu-zisă, de situațiile care sunt întâlnite în viața de zi cu zi. Numai astfel va fi

realizată materializarea unei experiențe specifice vârstei, va fi format un stil de viață adecvat, în care cunoștințele și capacitățile dobândite vor fi aplicate în viață.

Educația moral-spirituală presupune coerență dintre conținutul educației dobândite la școală și mediul socio-cultural; contribuie la formarea unor comportamente adecvate, de integrare și adaptare socială, a atitudinii pozitive, a armoniei în relația cu sine și ceilalți. Cel care exersează/joacă situațiile de viață în scopul diminuării riscului acestora, poate deveni om pregătit de viață.

Unele dintre cele mai eficiente mijloace de realizare a acestei "pregătiri pentru viață", am spune noi, sunt *tehnicele teatrale*. Elevului îi este mai ușor să rezolve o problemă de viață în care este implicat numai ca actor, unde conștientizează că are dreptul să ia hotărâri asemeni unui matur, unde rezultatul depinde direct de propria-i decizie/acțiune. Or, asemenea situații permit copiilor revenirea la decizii prin reluarea situațiilor, oferindu-li-se astfel o nouă șansă. Copiii pot discuta/analiza propriile acțiuni și acțiunile colegilor, părinților din întâmplările din viața reală.

Una dintre metodele de analiză a acțiunilor personajelor într-o lucrare ar putea fi numită convențional ***Umbra personajului***. Copilul este pus în situația să analizeze fapta unui personaj, să-și expună propriile păreri despre felul cum a acționat acesta, ce ar fi făcut în locul lui într-o asemenea situație. De exemplu, la studierea pildei biblice „Apa cea vie” (text recomandat în manualul „Educația moral-spirituală”, clasa a IV-a) elevul va aprecia virtuțile de care fântânarul dă dovadă atunci când duce munca la bun sfârșit și cum au fost răplătite insistența și răbdarea omului. Un specific al copiilor într-o astfel de analiză este că aceștia ușor sesizează corectitudinea unui comportament și devin părtași ai eroului pozitiv. Dar ne interesează și felul cum a acționat "elevul-umbră" într-o situație asemănătoare de viață, trăită de el, când a dat dovașă de aceleași calități ca ale fântânarului. Copilul își amintește o atare situație, devenind personajul propriei întâmplări. Și situația sa poate fi analizată de un alt coleg utilizând aceeași metodă, „Umbra personajului”.

O metodă ce poate fi utilizată, de exemplu, la conținutul curricular „Dezvoltarea de activități în beneficiul comunității” (clasa a IV-a) este ***Platforma comunitară***. Chiar și maturii, care au o bună experiență de viață și cunosc ce e bine și ce e rău, găsesc o mulțime de motive să evite activitățile de acest gen. Numai cel ce conștientizează că problemele comunitare pot fi soluționate prin propria implicare este un cetățean care implementează cele educate.

Elevii, distribuiți în echipe, vor elabora o platformă pentru soluționarea celor mai stringente probleme comunitare. Paralel cu aceste echipe va activa și echipa de experți care vor cerceta în teren problemele comunității, apoi vor evalua platformele fiecărei echipe de lucru, domeniile introduse în platformă, soluțiile în rezolvarea acestora, precum și activitățile concrete deja realizate.

Este mai interesant ca această activitate să se desfășoare la nivelul tuturor claselor primare și, împreună cu învățătorii, colegii liceeni ce vor tutela activitatea, părinții să elaboreze această platformă și s-o implementeze pe parcursul perioadei indicate prealabil. Pot fi desfășurate activități foarte diverse, care sunt în competența elevului de vârstă școlară mică: amenajarea unui teritoriu, strângerea gunoiului din parc, măturarea străzii, îngrijirea

unei fântâni, a unui monument, a cimitirului, a unei râpi, a unui râuleț, lac, acordarea de ajutor celor bătrâni, invalizi, desfășurarea unor activități artistice cu caracter informativ, ecologic ș.a., elaborarea unui ziar în care să fie indicate rezultatele activităților realizate, afișarea unor anunțuri, citate tematice, concursuri de desene, de poezie cu genericul explorat etc.

Pentru evaluarea acestei activități poate fi organizată o masă rotundă, o conferință cu invitați din administrația instituției, Administrația Publică Locală, Centrul Medicilor de Familie ș.a., unde vor fi evaluate activitățile din programul de activitate al fiecărei echipe de lucru. O atenție deosebită se va acorda echipei de experți, care va analiza detaliat activitatea fiecărei echipe, precum și a fiecărui membru luat aparte atât în cadrul activităților din platformă cât și în domeniul particular. De exemplu, elevii respectă cele expuse în platformă, dar își permit să se bată la recreație, să mănânce semințe în locuri publice, sînt brutali cu colegii ș.a.

Educația moral-spirituală este disciplina care, în primul rînd, îl învață pe copil cum să se comporte în familie, școală, societate, cum să aprecieze o faptă, un prieten, pe sine însuși. Or, copiii sunt capabili să deosebească cele bune de cele rele, cele permise de cele nepermise. De multe ori însă nu sunt mulțumiți de hotărârile pe care le iau maturii, de pedepsele pe care la aplică aceștia copiilor pentru, cum cred ei, niște întîmplări neînsemnate de viață.

Pentru a permite copilului să se transpună în situația părintelui și a aprecia la justa valoare cele întîmplute cu alți ochi, vom utiliza binecunoscutul joc *De-a mama și tata*. Condiția unică ce ar trebui urmărită în această situație este să nu permită copilului să facă una sau alta. Iar copilul în jocul său de rol va trebui să insiste să facă pe placul său. Pentru aceasta aducem ca material de studiu situații din viața reală, care s-au întîmplat cîndva cu copiii. De exemplu:

- părinții nu permit fiului să stea mult la calculator;
- copilul refuză să stea cu fratele/sora mai mic/mică;
- copilul refuză să strîngă pomușoarele coapte, să-și curețe încălțăminte etc.

Simulăm prima situație. Elevul ce joacă rolul părintelui va primi sarcina scrisă pe o fișă.

De exemplu: *Ai un copil de 9 ani, neascultător, răcit,, ceea ce înseamnă că trebuie să te porți atent cu el. Ești preocupat de sănătatea lui, dar în ultima vreme observi că acesta este nervos, te minte, vine cu note proaste de la școală. Încearcă, fără să-l pedepsești, să-ți convingi fiul că excesul de timp în fața calculatorului îi dăunează sănătatea și reușita la învățatură.*

Elevul ce joacă rolul copilului va primi și el sarcina scrisă pe o fișă.

De exemplu: *Ai 9 ani. E vîrșă cînd trebuie să te joci. Îți place calculatorul și preferi să stai în fața lui ore întregi. Părinții nu sunt de acord și de fiecare dată te plictisesc cu povețe de felul „e tîrziu”, „îți ajunge”, „nu este normal să...” ș.a. Pe lîngă toate acestea tu nu ești ca unii copii care stau toată ziua în stradă, țipînd și făcînd doar pozne.. Ești liniștit, cuminte, și vrei să te lase să-ți organizezi timpul așa cum îți dorești.*

După ce ambii elevi și-au prezentat rolurile, fiecare își va expune punctul său de vedere referitor la personajul jucat. La fel, se vor mai aduce exemple asemănătoare din viața personală, care vor fi discutate.

Situațiile teatralizate, dramatizările, simularea, jocul de rol ș.a. metode ale educației teatrale facilitează integrarea socială a copilului care se crede, nedreptățit sau neglijat în situațiile de viață. Copilul, jucând un rol, conștientizează cealaltă parte a adevărului pe care în viață îi aparține părintelui, profesorului, maturului. Un copil care s-a încercat pe sine în rolul copilului orfan, marginalizat, prea alintat, va înțelege cu adevărat aspectul pozitiv al șanselor pe care i le oferă viața prin părinți, învățători, prieteni. Va pătrunde esența fiecărei categorii de valori studiate: virtute, bunătate, iubire, milostenie, răbdare, învățătură, ascultare, credință, iertare etc.

Rersurse bibliografice:

1. COSMOVICI, A. *Psihologie generală*. Editura Polirom, Iași, 1996, ISBN 973-9248-27-6
2. apud ELKONIN, D.B. *Psihologia jocului*. Trad. Grigore Nicola și Ludmila Slifca, Didactică și Pedagogică, București, 1980, p.47 (luat din HOGEA T. *Arta actorului în teatrul pentru copii*. Iași, Sedcom Libris, 2007, 200 p. ISBN 978-973-670-226-6)
3. HOGEA T., *Arta actorului în teatrul pentru copii*. Iași, Sedcom Libris, 2007, 200 p. ISBN 978-973-670-226-6
4. TAPALAGĂ, T. *Modalități de stimulare a creativității preșcolarelor*. Bacău: Rovimed Publishers, 2009, 88 p. ISBN 978-973-1897-08-0
5. *Teatrul și comunicarea didactică*. Coord.: Anca Doina CIOBOTARU, A. D.; MIHAILOVICI, E.; Iași: Editura SPIRU HARET, 2002, 144 p. ISBN 973-579-005-X
6. CARA, A.; NICULCEA, T. *Educația moral – spirituală*. Manual pentru clasa a IV-a, Chișinău: Univers Pedagogic, 2004, 64 p. ISBN 9975-9831-3-8

INCLUSIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH

***Nadejda MIȘENINA, English teacher, superior didactic degree,
“Mihai Eminescu” Theoretical Lyceum, Balti***

Summary: *The Article reflects certain ideas of introducing inclusive approach in teaching English. It discusses English teachers’ attitudes towards working with disabled students, their expectations and experiences. Its aim is to draw teachers’ attention to the necessity of transition to inclusive practices in TEFL and to encourage them to use some strategies which help to accommodate students with special educational needs in the English language classroom.*

The drive towards a more inclusive education system is concerned with minimising all barriers to learning and participation, whoever experiences them and wherever they are located within the cultures, policies and practices of a school. This is the proclaimed agenda of the current government in Moldova, as well as many other governments around the world. There are of course different interpretations of what this means in practice, and as has been intimated earlier, it is often bound up with the notion of ‘integration’ of disabled learners in ‘mainstream’ educational settings.

For a long time, children with disabilities were educated in separate classes or in separate schools. People got used to the idea that special education meant separate education. But we now know that when children are educated together, positive academic and social outcomes occur for all the children involved. All children benefit from inclusive education. It allows them to:

- Develop individual strengths and gifts, with high and appropriate expectations for each child.
- Work on individual goals while participating in the life of the classroom with other students their own age.
- Foster a school culture of respect and belonging. Inclusive education provides opportunities to learn about and accept individual differences, lessening the impact of harassment and bullying.
- Develop friendships with a wide variety of other children, each with their own individual needs and abilities.
- Positively affect both their school and community to appreciate diversity and inclusion on a broader level.

Undoubtedly, simply placing children with and without disabilities together does not produce positive outcomes. Inclusive education occurs when there is ongoing advocacy, planning, support and commitment. It is interesting that in the British EFL sector the issue of supporting students who would be categorised (using the official definition) as having 'Special Educational Needs' appeared on the agenda largely due to the amalgamation with ESOL in the FE sector, and the Special Educational Needs and Disability Act of 2001, recently amended by the Disability Discrimination Act so that it has an impact on all educational establishments. The prestige that English enjoys on the global stage is such that learning the language is no longer seen as optional for many people, particularly if they depend on electronic means of communication for their work or social contact (Gutteridge, 2003). As the number of English language learners steadily rises, so too, it should be assumed, will the number of English learners who have sensory impairments, physical difficulties and learning differences such as dyslexia. The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) which endorses the principle of inclusive education should have an impact on the compulsory sectors in every signatory country .

The branch of ELT known as EFL (English as a Foreign Language) is generally perceived by its practitioners to be student-centred and strongly inclusive in ethos. Today EFL teacher training does go some way towards fostering inclusive beliefs and practices, but because of the lack of an explicit focus on disability issues, many teachers feel under-prepared and lack confidence when asked to work with disabled learners. Many teachers who haven't had any experience of teaching students who have difficulties in learning are reluctant to work with them because they think that such students have a negative influence on the classroom environment, from which their other students should be protected. Their typical comment is, "*The attention given to them takes away from that needed for the others and it is unfair.*" They suppose that students, for example, would lose patience listening to a hearing impaired student, would be reluctant to work in pairs / small groups with the

autistic student; and that the problem is often with the attitude of the other students and this might be difficult to overcome. These comments seem to point to a problem for the teacher in managing the class (including the group dynamics) rather than a real problem for any of the learners; having a group which co-operates well no doubt makes teaching much easier. However, the blame for poor group relationships is often put on the other students who don't know how to react or work with these students rather than on the teacher's ability to manage the classroom.

Ann Margaret Smith mentions in her work "Inclusion in English Language Teacher Training and Education" that those who do have experience of working with students with disabilities are more likely to agree that working with students who have a wide range of needs is what makes English language teaching particularly rewarding. This is interesting in that it seems to indicate that negative attitudes are perhaps due to fear of the unknown and apprehension of imagined difficulties, rather than a real lack of commitment to social equality. She brings some evidence based on the survey she made among English teachers in the UK that the situation is not as difficult for other class members or the teacher as many teachers fear. These teachers' comments show that the reality of including students with sensory impairments was not as taxing as they had anticipated: *"At first I found it daunting to teach someone with hearing difficulties, but he was well integrated into a class he'd been with for a long time. They made many allowances for him and he was good at seating himself where he could see me speaking..."*

Nor were the other students – apparently – adversely affected. Indeed, one teacher went so far as to suggest that she would *"...learn from these students and hope other members of the class do"*, and one highly experienced private school manager, although he reported having no direct experience of working with a learner with a particular disability, suggested that *"probably all students have a learning difficulty of one kind or another, to a greater or lesser degree. Focus in EFL on all aspects of learning difficulty will assist all students, therefore, and not just those with obvious difficulties."*

The degree of teachers' willingness or ability to accommodate learners' needs depends upon several factors, not least among these is the severity of the difficulty and how well or easily this can be accommodated in a usual kind of class for the institution. It is generally thought to be OK if students have mild difficulties or physical difficulties that don't interfere too much but if the student makes more complex and time-consuming demands of the school, this is less easy to accommodate. A.M. Smith tried to build up a picture of which disabilities are perceived as being 'manageable' and which as 'problematic' in class. Her questionnaire showed that students who experienced slight restrictions in their mobility were deemed to be the easiest to accommodate in an English language classroom, and most teachers felt confident that they would be able to participate more than 50%, or fully. This group was closely followed by students with more severe mobility impairments (for example, wheelchair users), with 88.6% of all respondents estimating more than 50% or full participation. Students with severe sensory impairment or autism were rated lowest; only 7.7% of respondents thought that profoundly deaf students would be able to participate

more than 50% or fully and only 6.2% rated students with severe autism as being able to participate more than 50% or fully (40.7% estimated no participation at all).

Interestingly, practitioners and academics in the field of dyslexia have been among the first to research this issue with relation to second language learning, and are far ahead of the ELT community in researching dyslexia (or other disability) issues. Some researchers have even suggested that English is “*a dyslexic language ..[which].. actually causes greater numbers of dyslexics than other languages*” (Schwarz, 2000). Although this view ignores the fact that dyslexia is essentially an information processing difference, which can also be manifested in many non-linguistic ways, it is true that the irregularities of English grapheme-phoneme correspondence can cause additional difficulties for learners (Nijakowska, 2001), but because these difficulties are often similar in nature to those due to first language interference, it is almost impossible to be sure of the underlying cause. There seems to be some evidence that ‘learning difficulties’ can also be detected for the first time in a foreign language classroom, which leads to the practical question of how ELT practitioners can or should react to and support these students.

It is perhaps not surprising given the lack of information available about how various disabilities can affect language learners (Schwarz & Terrill, 2000) that so few English language students who experience difficulties in learning, regardless of the stage of education they are at, have the cause of their difficulties acknowledged, and the resulting differences in learning style accommodated.

Still, the concept of a hierarchy of disability helps teachers prepare to find some possibilities to overcome barriers, when required to do so and to accommodate students with different degree of disability in the classroom. It’s explicit that as much as you are looking at a learner, you should try and identify why they are having problems, and these are the tools you have. Only due to the individual approaches taken by teachers it is possible to achieve an inclusive attitude in the English language classroom. The emphasis on seeing students as individuals and responding to their needs, preparation of detailed learner profiles are encouraged. Using individual learning styles includes addressing learner styles, the learner needs, student involvement, student-centredness, being quite hot on: ‘*Are you addressing individual students’ needs?*’ and this certainly reflects the general consensus. The onus, it seems, is on the teacher to be sensitive and attentive to the way in which each learner is developing.

In my teaching English practice I had two students with specific learning differences. One of them, whom I taught from the 5th to the 12th form, had infant cerebral paralysis and, as a result, severe mobility impairment. Her intellectual abilities were not impaired, but she often had headaches and tiredness, sometimes even fainted. She frequently showed signs of emotional instability, deficiency of concentration and attention. All these peculiarities of her physical and emotional state had to be taken into consideration in the teaching process. When she felt good she could give brilliant, very creative answers, while on other days she needed to be allowed to passively participate in the lesson activities. She liked the tasks developing oral communication skills, whereas writing was more difficult for her. Studying her special needs profoundly, constantly observing her behavior, I learnt to feel her mood

and to encourage her participation in the class activities at favourable moments which, made her more self-confident, gave her the feeling of success and assured her further progress. The girl has already graduated from the lyceum, having managed to pass her Baccalaureate exams (including English) successfully. Now to my great satisfaction she studies at university at the faculty of foreign languages.

Another student with specific learning needs whom I taught from the 10th to the 12th form had undergone a brain surgery and multiple chemical therapy procedures. Her memory was greatly weakened by this treatment. She found memorizing vocabulary extremely difficult. My individual approach to her teaching included reducing the volume of the new vocabulary for memorizing, selecting the most frequently used words necessary for developing the subjects required by the Curriculum. Also, I systematically made up plenty of additional vocabulary and grammar exercises for her to assure multiple revision of the basic studied material. Finally, our enormous efforts were rewarded by a positive mark at her Baccalaureate examination in English.

Thus, students deemed to have a 'learning disability' do not necessarily perform worse in the language classroom than their peers, and if they do experience difficulties, they are not different from the types of problems that students without such a 'diagnosis' might encounter. This would suggest that teachers do not need to be unduly worried about how to include learners deemed to be disabled, especially since there is some evidence that it is helpful to think in terms of a continuum of teaching practices (Norwich & Lewis, 2001) whereby the '*unique differences*' of each learner are acknowledged and accommodated in the curriculum.

The specific technical knowledge about the range of disabilities and learning differences would be invaluable to language teachers (or teachers of any subject) in devising inclusive curricula. Likewise, the ability to see a class of students as a group of individuals, and the strategies to utilize diversity as a catalyst for learning, as many EFL practitioners do on a daily basis, are crucial in building a truly inclusive education system.

Summing up, it seems likely that the building of an inclusive English language education system will be a cyclical and gradual process, beginning not with initial teacher education, but at all levels of teaching simultaneously. As ELT professionals have a strong preference for learning through experience, any number of reforms will probably prove to be ineffectual unless and until they are backed up with practical experience. This means that more disabled students need to be encouraged into the language classroom, so that the teachers gain the valuable experience of working with a wider range of trainees, and can then pass this on to the next generation of teachers.

A predisposition towards inclusion in ELT is apparent, as is a strong tradition of innovative and creative teaching. It is clear that at the heart of the profession is a belief that the learner's needs are of paramount importance. It seems likely that learner-centeredness will continue to be one of the strongest influences informing ELT practice, and this will lead to the English language teaching becoming ever more fully inclusive.

References:

1. Barton, L. (2003). Inclusive Education and Teacher Education: A basis for hope or a discourse of delusion? London, Institute of Education.
2. Cole, B. A. (2005). Good Faith and Effort? Perspectives on Educational Inclusion. *Disability and Society* 20(3): 331 - 344.
3. Frame, P. (2004). Literacy, Numeracy and English for Speakers of Other Languages: A Survey of Current Practice in Post-16 and Adult Provision. *Language Issues* 16(1): 30-32.
4. Gutteridge, M. (2003). 'My Blind Student Wants to Take an English Exam. *Modern English Teacher* 12(2): 52-55.
5. MacKay, N. (2006). Dyslexia Friendly is Inclusion Friendly. BDA: Dyslexia
6. Friendly - Making it Happen on Monday Morning. London
7. Nijakowska, J. (2001). Teaching English as a Foreign Language to a Polish Dyslexic Child - a Case Study. British Dyslexia Association Annual Conference York.
8. Norwich, B. (1990). Decision-making about Special Educational Needs. *Special Education: Past, Present And Future*. P. Evans and V. Varma. London, Falmer Press.
9. Smith, A. M. (2005). The ABC of TEFL: Special Educational Needs (SEN). *IATEFL Voices* 186: 13.
10. Smith, A. M. (2006). Inclusion in English Language Teacher Training and Education. Lancaster University. Retrieved from www.eltwell.com
11. Schwarz, R. and L. Terrill. (2000). ESL Instruction and Adults with Learning Disabilities. Retrieved 17/05/2004, from www.cal.org.ncle/digest/LD2.htm.

SPECIFICUL APLICĂRII METODELOR ART-PEDAGOGICE ÎN CLASA INCLUZIVĂ

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

Résumé: Au cours des dernières années, on met de plus en plus souvent l'attention sur l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles générales. Étant un procès complexe, elle représente un défi pour les institutions impliquées et pour les cadres didactiques, par conséquent il existe donc le besoin de changement de la mentalité et de la méthodologie éducative. Cet article met en évidence le fait que l'application des méthodes art-pédagogiques dans les classes d'inclusion peut contribuer à l'optimisation du processus d'intégration et au développement des enfants avec des demandes spéciales d'éducation.

„Există un singur fel de a înțelege oamenii, anume de a nu ne grăbi să îi judecăm, ci de a trăi în preajma lor, de a-i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei înșiși în ei”.

(Charles – Augustin Saint Beuve)

Integrarea copiilor cu CES în școala publică a suportat modificări veridice, dictate de curriculumul diferențiat și adaptat, care a direcționat întreg procesul de predare-învățare-evaluare spre o nouă abordare. Astfel a apărut necesitatea de a găsi noi metode pentru optimizarea procesului educației incluzive. Un răspuns la provocările educației incluzive îl poate da *art-pedagogia*, care reprezintă sinteza domeniilor științifice, *artă, psihologie și pedagogie*, ce asigură dezvoltarea teoriei și practicii educaționale a procesului de corecție și recuperare prin intermediul artei a copiilor cu cerințe educative speciale.

Art-pedagogia abordează diverse aspecte ale personalității prin mijloace artistice, al căror scop este să descopere potențialul personal și să-l folosească pentru dezvoltarea armonioasă a persoanei. Art-pedagogia folosește arta ca manieră de exprimare personală, pentru comunicarea trăirilor, pentru explorarea interiorului, în scopul creșterii și armonizării ființei [5].

Diferențiem teritoriul specific *art-terapiei*, teritoriul pacientului, (activitatea creativă reprezintă instrumentul comunicării interpersonale și intrapersonale) de teritoriul de lucru al pedagogului, *art-pedagogia*, care are ca scop formarea priceperilor și deprinderilor, compensarea deficiențelor din sfera senzorială, motorie, emoțională și intelectuală [6].

Desriem, în continuare, câteva metode art-pedagogice ce pot fi organizate în condițiile clasei incluzive.

Metode art-pedagogice bazate pe acțiune (mișcare) implică activități fizice care contribuie la dezvoltarea psihomotorie a copiilor. Scopul acestor metode este de a contribui la conștientizarea corpului și la coordonarea mișcărilor acestuia. Procedeele de lucru se bazează pe mișcări naturale și interesul copiilor de a interacționa unii cu alții și cu adulții. Metodele bazate pe acțiune se focalizează la început pe corp, utilizând mișcări care contribuie la conștientizarea sa: părțile corpului și corpul în ansamblu, poziționarea corpului în spațiu și, progresiv, obținerea calității mișcării. Exemplificăm prin câteva metode de acțiune reală:

Exerciții pentru încredere. Astfel de exerciții sunt desfășurate în perechi, pe un fond muzical de relaxare. Unul din jucători își va pune mâna deasupra mâinii partenerului de exercițiu și va închide ochii. Cel care conduce trebuie să se miște în spațiul pe care îl are la dispoziție. La începutul exercițiului se execută mișcări simple și ușoare, pînă cînd persoana care e condusă începe să se încredințeze în partener. După aceea, pas cu pas, mișcările devin mai ample, folosind spațiul într-un mod eficient. Elevii trebuie să-și coordoneze mișcările foarte bine, evitînd mișcări bruște. Apoi, elevii vor schimba rolurile, pentru ca persoana condusă să poată experimenta și cealaltă situație.

Cercurile brațelor. Brațul stîng descrie din cot cercuri în jos, iar brațul drept în sus, sau invers, însă în orice caz descrise de fiecare braț nu trebuie să fie în aceeași direcție. Se mai pot descrie cercuri cu un braț într-o direcție, pe masă, iar cu piciorul corespunzător în sens invers, pe podea.

Dans în pereche folosind voaluri. Pe un fond muzical relaxant, doi copii dansează ținînd capetele unui voal. Perechile trebuie să-și sincronizeze mișcările cît mai bine cu putință, astfel încît să lege voalul folosind cît mai mult spațiu. În același timp alte 2 perechi se pot alătura dansului încercînd să coopereze și să folosească alt voal. Prin

acoperirea unui spațiu cât mai mare prin coordonarea mișcărilor celor 3 perechi împreună cu legănarea voalurilor se obține un dans foarte original. Cu cât voalurile sunt mai divers colorate, cu atât activitatea va fi mai atractivă.

Parașuta. Toți jucătorii stau pe jos ținând capetele parașutei. La un anumit semn, în același timp, toți jucătorii se ridică în picioare și ridică parașuta cu brațele întinse. Când parașuta este foarte sus, jucătorii trebuie să aleagă: fie să lase parașuta să se îndrepte spre mijloc, unde jucătorii stau pe jos așteptând ca parașuta să cadă peste ei, fie să înainteze puțin, ridicând sau coborând parașuta astfel încât un jucător poate să se așeze sub ea și să facă un cort.

Pizza umană. Se pregătesc seturi de fișe cu denumirea ingredientelor necesare pentru a prepara o pizza: aluat, șuncă, cașcavalul, roșie, ceapă, porumb etc. Se amestecă bine fișele și se aplică pe spatele fiecărui participant. Se va spune copiilor că scopul lor este să afle ce ingredient sunt plimbându-se prin sală și punând colegilor întrebări la care răspunsul poate fi doar „da” sau „nu”. Când au aflat, vor găsi celelalte componente pentru a pregăti o pizza. Anunță startul spunând tare „Mi-i foame! Vreau o pizza!”.

Cozile. Două persoane vin în mijlocul cercului, fiecare are o coadă sau fular băgat în pantaloni sau fustă. Elevii de joc încearcă să-și fure coada unul altuia păzindu-și în același timp propria coadă [2].

Metode art-pedagogice bazate pe muzică. Abilitatea de a aprecia și a răspunde la muzică este o calitate înăscută a ființei umane. Această abilitate de obicei rămâne nealterată de către handicap, rană sau boli, și nu depinde de educația muzicală în general. Pentru copiii care găsesc comunicarea verbală ca fiind o formă neadecvată sau dificilă de exprimare personală, muzica oferă un spațiu sigur pentru exteriorizarea sentimentelor. Aplicarea muzicii în cadrul relației cadru didactic – copil cu CES, se face cu scopul de a încuraja dezvoltarea fizică, mentală, socială, emoțională și starea de bine în general. Muzica poate avea un efect liniștitor asupra individului, reduce tensiunile individuale și interpersonale și poate oferi consolare. Pentru copiii cu CES *unitatea sunetului, a mișcării și a limbajului* au un rol central în joc și în procesul de învățare. În cadrul unei activități muzicale, copiii explorează, cercetează câte sunete poate scoate un instrument. Acest mod de abordare prin investigație se face prin folosirea corpului sau a sunetelor vocale, vocii și mediului. Copiii devin motivați să experimenteze și să învețe lucruri noi.

Pentru mulți copii cu nevoi speciale limbajul este dificil, iar situațiile în care trebuie folosit poate reprezenta o amenințare. Dar în procesul de stimulare a potențialului prin muzică se poate folosi limbajul non-verbal. Limbajul și cuvintele nu sunt necesare și acest lucru poate constitui o experiență mai accesibilă și mai satisfăcătoare pentru un copil cu dificultăți de comunicare.

Grupurile muzicale - elevii sunt împărțiți în grupe de câte patru persoane pentru a le permite și celor mai timizi să-și exprime opiniile. Rezultatele muncii în echipă vor fi prezentate de un singur elev, fără a se nominaliza elevii care au avut o anumită idee. La început prezentarea o vor face elevii care nu au probleme de comunicare; pe măsură ce elevii se vor familiariza cu această tehnică, sarcina prezentării rezultatelor finale va reveni și celor mai timizi.

Mîngîierea îngerilor - pe un fond muzical adecvat, copiii așezați pe două rînduri față în față, avînd roluri de îngerî atîng colegul care trece încet, cu ochii închiși, prin culoarul rîndului format. Prin atingere, copiii transmit colegului gînduri de afecțiune, precum un înger.

Metode art-pedagogice bazate pe arta vizuală. Activitățile ocupaționale de lucru manual - construcția, desenul și modelajul sunt pentru copil mijloace de exprimare tot atît de bogate ca și limbajul, permițînd copilului să creeze în realitate ceea ce a văzut, trăit sau imaginat. Materialele implicate satisfac curiozitatea și setea pentru cunoaștere, activitate și exprimare. Imaginația lor inventează, construiește și creează lucruri noi satisfăcînd nevoia copilului pentru activitatea imaginativă care implică gîndirea, planificarea, presupunerea și alegerea. Noile încercări cer răbdare, experimentare și perseverență. Succesul devine mai prețios cînd este obținut cu dificultate. Copilul este mîndru cînd a creat ceva, o jucărie sau un obiect util. Aceasta îi dă un sentiment stimulator, revigorant care îi sporește încrederea în sine.

Aceste metode de stimulare a potențialului copilului folosesc arta ca maniera de exprimare personală, pentru comunicarea trăirilor, pentru o explorare a interiorului în scopul creșterii și armonizării ființei.

Aceste metode oferă copiilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale, dificultăți ce ar putea fi greu de exprimat în cuvinte. Atmosfera relaxată îl îndeamnă pe copil să se exprime liber oferindu-i posibilitatea de a se descărca, de a dezvălui trăiri care, în alte condiții, par a fi inacceptabile. Produsele activității „vorbesc” în locul persoanei.

Stimularea potențialului copilului prin artă vizuală utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura și poezia ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia, ajutîndu-l să exprime emoțiile profunde și dificultățile pe care le întîmpină.

Propunem în continuare o listă cu cîteva jocuri care necesită resurse puține, dar care au efecte deosebite asupra psihicului și fizicului copiilor cu CES. Plecînd de la aceste modele profesorii pot diversifica, creînd propriul joc.

Rotația desenelor - copiii așezați în jurul unei mese, vor desena timp de 3-5 minute pe foile primite ce doresc. La comanda Stop! elevii vor da foaia colegului din dreapta care va desena ce dorește timp de 5 min. Desenele se vor roti de la un coleg la altul, pînă vor reveni elevului – posesor. Prin acest exercițiu se urmărește dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor și conflictelor, respectul față de colegii de grup, dezvoltarea creativității.

Modelajul implică folosirea materialelor care să stimuleze tactil. Rezultatele se obțin repede și reprezintă o provocare pentru imaginație. Este foarte important pentru copii să cunoască denumirea materialelor - plastilină, argilă și caracteristicile lor - poate fi modelat, rupt, îmbinat, sau rulat și are diferite culori. Exemple de exerciții de modelare: rupem și modelăm bucățele de pîine pentru păsărele; modelăm inele colorate, modelăm bastonul bunicului, modelăm animale simple, copaci, case, modelăm mingea fotbalistului.

Pictura colectivă „Colegul meu”. Elevii sunt așezați pe podea. Au la dispoziție o coală de carton de dimensiunile unei persoane, creioane, acuarele, pensoane, foarfece și markere. Unul dintre elevi se va așeza culcat într-o poziție comodă pe bucata de carton. Ceilalți vor trasa conturul în jurul corpului colegului lor. După ridicarea persoanei respective se vor adăuga alte detalii (ochi, nas, gură, etc) și urmează să se picteze persoana desenată după preferința lor. După uscarea lucrării se va trasa conturul corpului cu markerul și se va trece la decuparea imaginii.

Colaj mozaic. Elevii sunt invitați afară pentru a aduna elemente din natură (bețe, frunze, crengi, mușchi, etc). După aceea sunt duși în interior unde au la dispoziție carton, aracet, foarfece. Pedagogul le va spune o poveste simplă, astfel încât elevii să poată realiza un colaj cu elementele adunate. Materialele respective vor fi lipite pe coala de carton astfel încât să fie redată cât mai bine acțiunea poveștii.

Desene în făină. Elevii sunt așezați pe scaune, în semicerc, astfel încât să îi putem vizualiza pe toți. În fața lor se așează pe podea prima dată învelitoarea din nylon. În continuare se așează cartonul negru în centrul învelitorii, iar pedagogul ia cu sita făina albă și o cerne uniform, în strat subțire pe tot cartonul. Pedagogul comunică puțin cu elevii, numind doar activitatea pe care o face în fiecare etapă (ex. acum punem cartonul negru, acum cernem etc.) accentul fiind pe vizualizare și pe concentrare. Pedagogul desenează cu degetul diferite contururi, ex. niște fețe și expresii faciale. La fiecare detaliu spune copiilor ce reprezintă exemplificând cu propria persoană- ochiul, capul etc. sau imită starea expresiei desenate (plînge tare sau rîde în hohote), iar elevii sunt antrenați să facă la fel. Pentru un nou exercițiu făină se îndepărtează de pe coală. Noul exercițiu este realizat cu aceleași etape, invitându-se și fiecare copil pe rînd să își exprime trăirile.

Pe parcursul tuturor acestor exerciții pedagogul trebuie să marcheze momentele de concentrare prin liniște și focalizare și momentele de acțiune prin mimică și comportament expansiv, dirijînd astfel și comportamentul copiilor [2].

Metode art-pedagogice bazate pe dramatizare. Jocurile dramatice sunt un model educațional dezvoltat în Marea Britanic în ultimii 30 de ani. Sunt jocuri create de actori pentru a fi utilizate acum și de cei care nu sunt actori în terapia prin joc cu grupuri cu nevoi speciale. Jocurile au valoare educațională, fiecare joc este destinat unui anumit scop pentru dezvoltarea individuală sau a grupului. Procesul creator antrenează în copil un activism psihic intens ce are puterea de alinare sau chiar vindecare emoțională. Spre deosebire de artele vizuale care o au finalitate clar definită, aici scopul final nu este produsul artistic în sine, ci implicarea emoțională a copilului în procesul creator.

Poveștile și crearea poveștilor. Poveștile sunt legate de jocul creativ. Ele alimentează imaginația, explorează speranțele și temerile, îmbogățesc cunoștințele elevilor despre lume. Poveștile pot fi dezvoltate și animate prin introducerea muzicii, efectelor sonore sau a păpușilor. Ele pot deasemenea implica în mod activ copiii să ia parte la acțiunea poveștii prin a li se cere să contribuie la desfășurarea acțiunii. Poveștile au rolul de a-1 ajuta pe copil să asimileze experiențele trăite și realitatea în general. Copilul învață să dea sens lumii din afara lui, dar și să-și structureze gândurile. Poveștile pot fi utilizate în scop educațional: după încheierea lecturii, învățătorul poate realiza împreună cu elevii caracterizarea personajelor

pornind de la faptele lor, pot fi imaginate alte finaluri de povești, pot fi căutate soluții alternative la problemele personajelor. O altă alternativă la citirea poveștilor este aceea de a încuraja copilul să creeze o poveste; astfel el va proiecta ideile din viața sa asupra personajelor sau se poate include pe sine ca personaj în poveste sau poate descrie în poveste evenimente din propria sa viață. Copiii, în general, au nevoie de un model de la învățător pentru a înțelege procesul de creare de povești. De obicei, pedagogul le spune copiilor: „Astăzi ne vom spune povești unul altuia. Eu voi începe și când mă opresc așa vrea să continui tu”. Aceasta îi va permite învățătorului să aleagă o temă și să încurajeze copiii să exploreze problemele asemănătoare cu ale lor.

În concluzie, clasa incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor și metodelor existente pentru a susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor elevilor.

Referințe bibliografice:

1. Albu, A., Albu, C. Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic, Iași, Polirom, 2000.
2. Dioșteanu, M. Tehnici de lucru prin arte combinate, Editura Egal, Bacău, 2009.
3. Verza, E., Păun, E. Educația integrată a copiilor cu handicap, As.Renico, UNICEF, București, 1998.
4. Vrajmaș, E. Introducere în educația cerințelor speciale, Editura Credis, București, 2004.
5. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: Изд. Центр «Академия», 2001. 248 с., pag. 24.
6. Зайцева И.А., Кукушкин В.С., Ларин Г.Г., Румеган Н.А., Шатохина В.И., Коррекционная педагогика / Под ред. В.С. Кукушина. Изд-е 2-е, перераб. И доп. – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2004. – 352с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

*Татьяна ПАНЬКО, преподаватель
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: This article discusses the tolerant attitudes formation' in the inclusive class. It is examined the social attitude towards children with special educational needs. Also there are described the components of the process of tolerance's formation. The author gives examples of the methods' used in formation of tolerant attitudes within the school subjects.

Демократические изменения произошедшие в обществе и в системе национального и международного образования способствовали актуализации инклюзивного образования в Республике Молдова. Такие события обозначили разное и противоречивое отношение общества к детям с ограниченными возможностями, от агрессии и ненависти к милосердию и состраданию.

Вместе с тем социокультурные условия, экономическая ситуация, сложившиеся в стране, актуализируют качественные изменения социальной политики в области защиты прав детей, имеющих отклонения в развитии, усилилась роль образовательных институтов, которые обеспечивают соблюдение права человека на самореализацию, развитие личностных способностей и возможностей, социальную интеграцию. Результатом преобразования является появление и внедрение в практику идей инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии, при котором за каждым ребенком с особыми нуждами сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Это подчёркивает ответственность образовательных учреждений по определению стратегий развития толерантности, формированию опыта гуманного и ненасильственного взаимодействия, реализации идей достойного отношения к человеку вне зависимости от его психофизиологических особенностей.

Инклюзивное образование сегодня является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Переход к такому вектору развития образования определен ратификацией РМ Конвенции ООН о Правах ребенка, и реализацией положений Закона «Об образовании», отраженных в государственной программе Strategia națională "Educație pentru toți», утвержденной правительством республики 4 апреля 2003 года, а также в правительственной программе развития инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 годы. [4]

Однако, для реализации задач инклюзивного образования, нужны не только разработка и принятие соответствующих нормативно-правовых актов, но и создание необходимых условий. К числу таких условий следует отнести сформированность положительного общественного мнения, подготовку комфортной предметно-развивающей среды, а также профессиональную готовность дидактических кадров в области инклюзивного обучения.

В ракурсе данной проблемы, интерес исследователей направлен на формирование у здоровых школьников чувства толерантности, что будет способствовать не только комфортности и безопасности детей с особыми образовательными потребностями, но и сформирует навыки гуманного поведения, эмпатии, более терпимого отношения к «особым детям» у всех учащихся. Это обогатит их опыт общения, будет способствовать формированию коммуникативных навыков, эффективному межличностному взаимодействию в разных ситуациях, что в целом повысит адаптационные возможности как здоровых детей, так и детей с ООП.

На наш взгляд, внедрению инклюзивного образования в первую очередь, препятствует неготовность ближайшего окружения ребенка с особыми нуждами принять идею совместного обучения. При этом неготовность наблюдается не столько у учителей, сколько у сверстников и их родителей, которые опираются на устоявшиеся негативные социальные стереотипы, нежели на объективные факты.

Это подтверждает проведенное нами анкетирование, которое показало, что 35% родителей проявляют явно негативное отношение к интеграции детей с ООП, и

только 28% считают, что интеграция таких детей благоприятно повлияет на учебную и воспитательную стороны образовательного процесса. Основным аргументом противников инклюзии является опасение снижения качества образования своих детей, а также возможность психологической напряженности в отношениях между одноклассниками. Позиция же детей в большей степени определялась отношением родителей к данной проблеме, которые испытывая страх, руководствуясь неверной информацией, способствовали формированию отрицательного отношения к «особым» детям.

Анализ психологических особенностей детей младшего школьного возраста приводит к выводу, что проблема толерантного отношения актуальна для начальной школы. Формирование толерантности необходимо начинать с младшего школьного возраста, так как младшие классы – это начальная ступень любого образования. В этом возрасте закладываются морально-культурные основы формирования личности, ее гражданской направленности и начинают складываться взаимодействия в группе. Таким образом, именно период начальной школы является благоприятным для воспитания толерантности у детей. [5]

Очевидным является тот факт, что невозможно научиться толерантности, исходя только из ее формального понимания. Толерантность как внутренняя установка и отношение личности и коллектива должна носить характер добровольного личного выбора, она не должна навязываться, а приобретаться через воспитание, информацию и личный жизненный опыт.

Толерантность выражается в готовности взаимодействовать с «нетипичными» членами общества на основе согласия, на основе принятия их такими, каковыми они являются, со своими особенностями, при этом сохраняя взаимность и активную позицию во взаимодействии у всех заинтересованных сторон. [3]

На основе исследований, мы пришли к выводу, что процесс формирования толерантности у младших школьников в инклюзивном классе включает в себя следующие компоненты: знаниевый, отношенческий и поведенческий.

Знаниевый предполагает знакомство младших школьников со способами поддержки и оказания помощи лицам с психофизическими нарушениями развития, нравственными нормами взаимодействия с ними, значимости терпения, доброжелательности, сопереживания.

Отношенческий компонент направлен на формирование эмпатических чувств, понимание внутреннего мира человека с ОПП, умение слушать, проявлять рефлексивность. Также он предполагает развитие у младших школьников эмоциональной устойчивости, отсутствия предвзятого отношения к другому человеку.

Поведенческий компонент предполагает овладение учащимися опытом толерантного поведения в инклюзивном классе, которое характеризуется готовностью сопереживать ребенку с особенностями в развитии, оказывать ему помощь, устанавливать с ним межличностные контакты, осуществлять самоконтроль и регуляцию своего поведения по отношению к «особым» детям (терпение, уравновешенность, преодоление раздражительности).

Наше исследование показало, что процесс формирования толерантного, терпимого отношения участников образовательного процесса к детям с особыми нуждами должен осуществляться комплексно и предусматривать работу со всеми субъектами инклюзивного образования. В первую очередь необходимо проводить работу с *менеджерами* ОУ, так как они изначально определяют установку, характер отношений остальных субъектов образовательного сотрудничества к детям с ООП.

Следующим этапом должна быть работа с *педагогами*, направленная на формирование у них педагогической толерантности, поскольку проблема может усугублять тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям. Также необходимо осуществлять воспитательно-просветительскую работу с учениками и их родителями.

Таким образом, эффективность работы будет зависеть от направленности на преодоление у всех субъектов взаимодействия отрицательных социальных установок и стереотипов по отношению к детям с особенностями развития.

В рамках нашего исследования приоритетным направлением является формирование толерантного отношения здоровых детей к детям с ООП в инклюзивном классе.

В этой связи мы предлагаем использовать максимально возможности формирования толерантного отношения на уроках духовно-нравственного воспитания, поскольку в Куррикулуме предусмотрены темы, посвященные воспитанию толерантного, уважительного отношения к людям с ООП. Но в то же время мы считаем, что и остальные предметы школьной программы обладают рядом возможностей и могут способствовать формированию толерантных отношений в инклюзивном классе. [1]

Уроки физической культуры также обладают большими возможностями в формировании толерантных отношений в классе. Например, объявив название игры, раскрыв содержание и основные правила, перед детьми ставится задача задействовать в игре их одноклассника, испытывающего трудности в передвижении в силу особенностей развития его зрения. Дети должны найти решение, как они могут помочь ему принять участие в игре, определив его роль и функции. Решения, предлагаемые детьми, анализируются учителем, и принимается решение, удовлетворяющее всех участников игры. Вариантами разрешения может стать отведение роли судьи ученику, который может фиксировать время выполнения игрового действия при помощи секундомера, отдавать различные команды и сигналы во время игры и т.д. В итоге все ученики будут ощущать значимость каждого из них, учиться взаимодействовать, принимать друг друга, и осознают, как хорошо и дружно играть, жить вместе, когда каждый понимает и принимает друг друга таким, каков он есть.

Одним из действенных методов формирования толерантности могут выступать физкультурные минутки на уроках. Например, можно попросить детей разбиться на пары, встать друг против друга и повторять движения, показываемые партнером. При этом, чтобы каждый участник обязательно чередовал роль демонстрирующего и

повторяющего движения. Такие минуты невербального общения помогут осознать и принять особенности каждого из субъектов совместной деятельности, научат действовать согласовано и покажут, что путь к успеху заключается в сотрудничестве, согласии и активной позиции.

Уроки родного языка и литературы наряду с развитием читательских способностей, словарного запаса, обогащают и внутренний мир учащихся. Литературные произведения способствуют воспитанию таких нравственных качеств, как отзывчивость, взаимопонимание, способствуют формированию толерантности, то есть принятия особенностей других, посредством анализа различных литературных произведений, героев, их поступков.

Уроки математики, наряду с формированием и развитием вычислительных умений и навыков, логического мышления, также могут способствовать формированию толерантных отношений учащихся в инклюзивном классе. Например, при изучении геометрических форм можно использовать с детьми метод моделирования. Ученикам предлагается расположить изготовленные из геометрических форм модели классной мебели с учетом того, что в их классе будет обучаться ребенок с ограниченными возможностями в передвижении, то есть в инвалидной коляске. Каждая группа учеников представит свой проект и аргументирует своё видение решения поставленной задачи. Каждый проект должен подвергаться анализу, обсуждению и вместе с достижением обучающей цели, учитель должен проследить нравственный аспект разрешаемой проблемы, подчеркнуть возможность учиться вместе в дружественной и комфортной обстановке, принимая, помогая, поддерживая друг друга.

Несмотря на сложности и проблемы, возникающие при организации инклюзивного образования, практика показывает, что обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии совместно со здоровыми детьми дает положительный эффект в отношении личностного развития и социализации и одних, и других учащихся.

Литература:

1. Curriculum școlar. Clasele I-IV. Chișinău, 2010 174 p.
2. БАЙБОРОДОВА, Л. *Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников. Ярославский педагогический вестник.* 2003, № 1. с.96 ISSN 1813-145X.
3. ВУЛЬФОВ, Б. *Воспитание толерантности, сущность и средства. Внешкольник.* 2002, № 6. С 4. ISSN 0130-0776.
4. Постановление № 523 от 11.07.2011 об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы, 15.07.2011г., Monitorul Oficial Nr. 114-116, статья № 589.
5. РОЖКОВ, М., *Воспитание толерантности у школьников.* Ярославль, 2003. 191 с. ISBN 5-9285-0303-2.

ADAPTAREA SARCINILOR MATEMATICE PENTRU DIFERITE TIPURI DE INTELIGENȚĂ DOMINANTĂ

*Liubov ZASTÎNCEANU, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Abstrait: *La valorification du type d'intelligence dominant dans la formation mathématique des enfants avec nécessités éducatives spéciales peut augmenter la qualité de l'étude des mathématiques, et, comme suite, le niveau de socialisation de ces enfants. Dans cet article nous proposons des modalités de l'adaptation des tâches mathématiques pour différents types d'intelligence dominante.*

Cercetările de ultimă oră în domeniul psihologiei și pedagogiei au deschis noi căi pentru instruirea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Deosebit de utilă în acest sens s-a dovedit a fi teoria inteligențelor multiple, de Harold Gardner [1]. Analizând specificul rezolvării problemelor de către diferite persoane, autorul teoriei a remarcat că oamenii se deosebesc prin modalitatea preferată de acceptare a informației noi, prin modalitatea de prelucrare a ei și prin modalitatea de prezentare a rezultatelor prelucrării acestei informații. Astfel au fost depistate 9 tipuri de inteligență[1], care, fiind prezente în diferite proporții în structura fiecărei personalități, formează așa-zisul profil de inteligență al individului. Cunoscând acest profil de inteligență, un învățător poate selecta și adapta conținuturile, metodele și formele de predare – învățare - evaluare pentru a-l face pe elevul său să lucreze la “maximumul capacităților sale”, conform expresiei lui Ioan Jinga.

Aplicarea recomandărilor teoriei inteligențelor multiple (TIM) în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) este recomandată și de documentele oficiale, aprobate de Ministerul Educației privitor la educația incluzivă. Astfel, în *Adaptări curriculare și evaluări în contextul educației incluzive* [2] se menționează, că:

- TIM este bază pentru individualizarea și diferențierea parcursului școlar;
- TIM poate fi utilizată cu succes în selectarea conținuturilor instruirii într-un plan de educațional individualizat sau într-un curriculum școlar la decizia școlii;
- Cunoașterea profilului de inteligență al elevului permite profesorului să personalizeze actul didactic, valorificând punctele tari ale elevului.

În *Ghidul pentru educație incluzivă*[3] se stipulează că stabilirea tipului de inteligență dominantă este obligatorie în fișa de evaluare psihopedagogică a copiilor cu CES și activitățile de instruire trebuie să fie axate pe valorificarea tipului de inteligență dominant al elevului.

Totuși, utilizarea teoriei inteligențelor multiple în instruirea copiilor cu CES își are limitările sale:

- La unii copii se atestă dominarea foarte evidențiată doar a unui tip de inteligență, ceea ce imediat îl plasează în categoria copiilor cu CES, subcategoria copiilor supradotați. Acești copii de obicei depășesc cu mult copiii de aceeași vârstă în domeniul, ce reflectă caracteristicile tipului de inteligență dominant și pot rămâne

mult în urmă la celelalte domenii. Lipsa dezvoltării celorlalte tipuri de inteligență pe parcursul instruirii poate provoca formarea unei persoane asociale din copilul supradotat.

- Sînt cazuri, cînd tipul de inteligență dominant nu poate fi valorificat sau chiar cîte o dată și depistat din cauza limitărilor, generate de problemele de sănătate ale copilului cu CES.
- Unele tipuri de inteligență sunt prezentate în structura personalității foarte și foarte puțin, ceea ce creează probleme majore la instruire, în special, dacă ele se referă la disciplinele fundamentale din programul școlar.

În același timp, tipul de inteligență dominant poate prezenta o poartă de intrare pentru informația nouă. Valorificarea tipului de inteligență dominant al elevului cu CES, dar și a copiilor fără CES, poate spori considerabil reușita la învățatură, în special în domeniile, pentru care copilul prezintă mult mai puține capacități.

Studierea matematicii este obligatorie pentru socializarea oricărui copil cu CES: majoritatea problemelor cotidiene, cu care se întîlnește un om (planificarea zilei, efectuarea unui sunet, realizarea cumpărăturilor, proiectarea bugetului etc.) presupune utilizarea unor achiziții matematice. Astfel, cadrul didactic, care se ocupă de formarea matematică a copilului cu CES, este nevoit să se adapteze la caracteristicile individuale ale lui, în particular la tipul de inteligență dominantă. Direcțiile în care își poate îndrepta eforturile cadrul didactic sunt sistematizate în următoarea schemă:

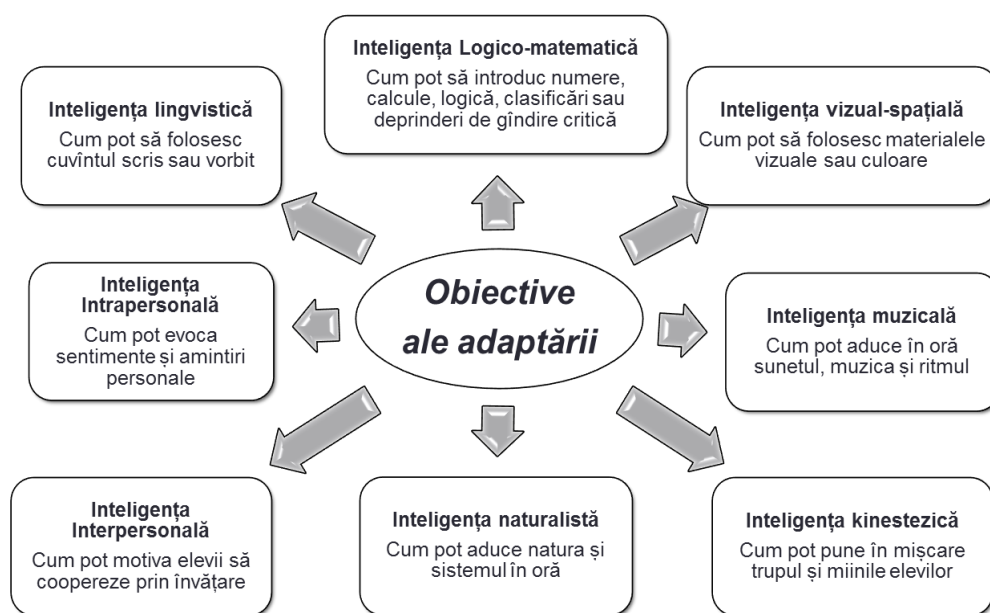


Figura 1. Adaptarea sarcinilor matematice în funcție de tipul inteligenței dominante

Studierea matematicii implică valorificarea și dezvoltarea caracteristicilor inteligenței logico-matematice, cum ar fi: capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a înțelege relațiile complexe dintre concepte, idei și lucruri, deprinderea de a emite raționamente. Astfel sunt dezvoltate unele calități ale personalității, care i-ar face bine elevului, indiferent de domeniul de activitate ales ulterior.

În situația, când inteligența logico-matematică nu este cea dominantă, soluționarea multor sarcini prezintă dificultăți, din simplu motiv că nu este înțeleasă de copil.

Adaptarea sarcinilor matematice în funcție de tipul de inteligență dominantă a copilului cu CES poate fi realizată atât prin schimbarea conținuturilor, cât și prin schimbarea metodelor de instruire sau combinând ambele tipuri de adaptare în același timp, în special, dacă copilul mai prezintă și alte probleme de instruire, legate de starea de sănătate.

Inteligența dominantă	Forma de adaptare (permisă de alte limitări ale elevului)
Inteligența logico-matematică	Orice formă de prezentare a sarcinii
Inteligența vizual-spațială	Scheme, accente de culori, organizatori grafici ai materiei
Inteligența kinestezică	Manipulare cu materiale didactice, asocieri de mișcări
Inteligența muzical-ritmică	Sarcini și reguli rimate, posibil cântate
Inteligența lingvistică	Verbalizarea obligatorie pentru orice activitate matematică, asociere simbol matematic - cuvânt
Inteligența naturalistă	Propunerea sarcinii în context de situație reală, manipulare cu obiecte reale sau modele ale lor
Inteligența interpersonală	Activități de grup, predare, învățare, evaluare reciprocă (cu alți copii, după posibilitate)
Inteligența intrapersonală	Valorificarea altor puncte tari ale elevului, utilizarea experiențelor proprii ale copilului.

Tabelul 1. Forme de adaptare ale sarcinilor matematice pentru copii cu CES

Prima etapă în instruirea matematică a copiilor cu CES este selectarea conținuturilor, astfel încât acestea să fie accesibile și maximal utile pentru încadrarea socială. După selectarea conținuturilor este foarte important să propunem aceste conținuturi într-o formă accesibilă elevului, astfel ca perceperea informației noi să fie maximală.

Încurajând fantezia și creativitatea învățătorilor, în același timp înțelegem, că adaptarea sarcinilor pentru un copil anume este o muncă mare suplimentară. Istoria studierii matematicii ne vine cu mult ajutor în acest caz. Matematica s-a studiat în școlile de diferite niveluri din momentul apariției lor, astfel istoria studierii ei numără mai mult de 2000 de ani. În această perioadă au fost cumulate foarte multe experiențe de predare și învățare a matematicii, care de asemenea nu pot fi neglijate, atunci când se caută soluții de adaptare a sarcinilor matematice pentru copiii cu CES. De exemplu, pentru a însuși tabla înmulțirii cu 9 se folosesc diferite procedee, descrise în literatură. Unul din ele poate fi ușor explicat copiilor cu inteligența kinestezică dominantă:

- Întoarcem palmele cu degetele desfăcute spre noi;
- Numerotăm imaginar degetele de la stânga la dreapta cu numerele 1,2,...10;
- La înmulțirea numărului k cu 9, îndoim degetul cu numărul k ;

- Citim rezultatul înmulțirii astfel: din stânga degetului îndoit sunt zecile, din dreapta unitățile rezultatului (fig.2).

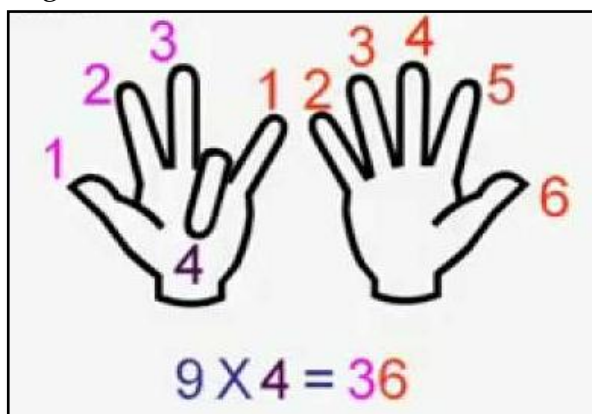


Figura 2. Ilustrarea procedurii kinestezic de memorare a tablei înmulțirii cu 9

Pentru valorificarea inteligenței vizual-spațiale dominante pot fi folosiți organizatorii grafici, foarte utili și altor copii pentru însușirea algoritmilor.

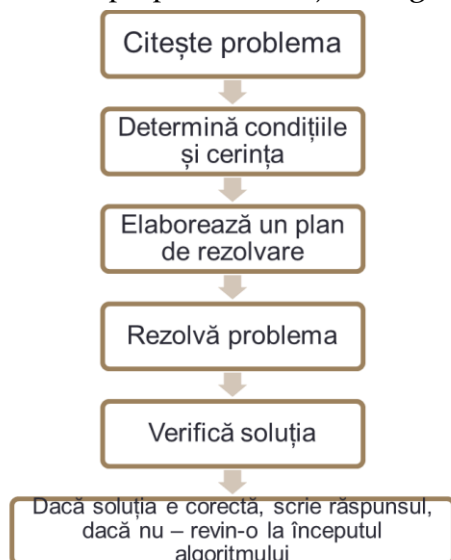


Figura 3. Prezentarea algoritmului de rezolvare a problemelor pentru copiii cu inteligența vizual spațială dominantă

Copii cu CES pot fi incluși în sistemul de învățământ în forme diverse: incluziune totală, incluziune parțială și incluziune ocazională. În dependență de tipul de incluziune traseele formării matematice ale lor vor fi diferite, chiar dacă alte caracteristici psihopedagogice coincid: conținuturile învățate, tipul de inteligență dominantă etc.

O incluziune totală a unui copil cu CES și cu un anumit tip dominant de inteligență ridică probleme suplimentare în fața cadrului didactic. Învățătorul este nevoit în același timp să lucreze cu întreaga clasă, ținând cont și de specificul instruirii copilului respectiv. În asemenea situații sarcinile matematice pentru activitățile frontale pot fi propuse paralel sau succesiv sub diferite forme pentru diferite tipuri de inteligență dominantă, astfel încât fiecare copil să-și poată alege forma preferabilă de însușirea a materiei (fig.4). O asemenea prezentare va facilita însușirea matematicii și la alți copii, pentru care nu s-a determinat

tipul dominant de inteligență, dar e cert, că nu la toți din ei aceasta este inteligența logico-matematică.

Probleme care se rezolvă prin operația de adunare (1-1000)

Conținutul problemei

Primăvara, prima fiică a Anului, a trezit la viață, în pădurea din spatele casei bunicii, 348 de fire de ghiocei și cu 128 de fire de violele mai multe.
Câte fire de flori a trezit la viață Primăvara?

Plan și rezolvare

1. Câte fire de violele a trezit la viață Primăvara?
 $348 + 128 = 476$ (violele)

2. Câte fire de flori a trezit la viață Primăvara?
 $348 + 476 = 824$ (flori)

Rezolvarea prin descompunere

1. $348 + 128 = 300 + 100 + 40 + 20 + 8 + 8$
 $= 400 + 60 + 16$
 $= 400 + 60 + 10 + 6$
 $= 400 + 70 + 6$
 $= 476$

2. $348 + 476 = 300 + 400 + 40 + 70 + 8 + 6$
 $= 700 + 110 + 14$
 $= 700 + 100 + 10 + 10 + 4$
 $= 800 + 20 + 4$

Figura 4. Propunerea unei sarcini sub diferite forme pentru diferite tipuri de inteligență dominantă [4]

Ulterior, copiilor cu CES le pot fi propuse fișe individuale, care ar valorifica tipul lor dominant de inteligență.

Incluziunea parțială sau ocazională permite o axare mai puternică în adaptarea materialelor didactice pentru tipul dominant de inteligență.

În concluzie putem menționa:

- Analizând conceptele de bază, ideile și reperetele teoriei inteligențelor multiple, valorificând capacitățile individuale ale elevilor, determinate de tipul de inteligență dominant și de combinația irepetabilă cu alte tipuri de inteligență, cadrul didactic, care realizează formarea matematică a copilului cu CES primește o posibilitate reală de a îmbunătăți calitatea achizițiilor matematice ale lui.
- Reieșind din conceptele TIM, inteligența logico-matematică este prezentă într-o măsură mai mare sau mai mică la fiecare din elevi și, fiind inițial nativă, poate fi dezvoltată sau educată.
- În situația unei educații incluzive adaptarea sarcinilor matematice pentru un copil cu CES conform criteriului TIM presupune prezentarea pentru întreaga clasă a unor sarcini adaptate diferitor tipuri de inteligență și a fișelor și activităților individualizate pentru copiii incluzivi.
- Utilizarea la clasă a sarcinilor matematice orientate spre valorificarea diferitor tipuri de inteligență sporește calitatea însușirii, profilurile de inteligență a elevilor fiind de obicei foarte diferite.
- Instruirea la domiciliu a unui copil cu CES permite elaborarea unor materiale didactice și selectarea unor metode adaptate profilului de inteligență al lui, dar în

aceiași timp limitează copilul în obținerea unor deprinderi sociale foarte necesare pentru viață.

Referințe bibliografice:

1. *Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori*, Proiectul PHARE: RO 2002/000-586.05.01.02.01.01, Asistență tehnică în sprijinul învățământului și formării profesionale inițiale, accesibil pe <http://www.isjci.ro/crei/crei/pdfeuiri> (vizitat 12.08.2015);
2. HADÎRCĂ, Maria., CAZACU, Tamara. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*. Chișinău, Institutul de Științe ale educației, 2012. Accesibil pe <http://ru.calameo.com/read/0038694753706boadzbac> (vizitat 10.09.2015)
3. *Educația incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar*. Elaborat în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2013. Accesibil pe <http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications> (vizitat 20.09.2015)
4. SURDU, Ioan. *Probleme de matematică ilustrate. Clasele I-IV-a.* accesibil pe <http://www.rovimed.com/probleme-de-matematica-ilustrate> (vizitat pe 25.09.2015)

SECȚIUNEA III
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

ORGANIZAREA PROCESULUI DE EVALUARE COMPLEXĂ
A DEZVOLTĂRII COPIILOR

*Dana LICHII, director,
Serviciul de asistență psihopedagogică, Bălți, Moldova*

Summary: *The article describes the complex assessment of children's development. Lists principles, requirements, activities and indicators that allow a better understanding of specific complex assessment process of children's development.*

Serviciul de asistență psihopedagogică a municipiului Bălți, își desfășoară activitatea în conformitate cu *Regulamentul-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică*. Unul din obiectivele de bază a serviciului este „evaluarea complexă a dezvoltării copiilor și identificarea timpurie a necesităților specifice ale acestora” [2]

Conform *Metodologiei cu privire la evaluarea dezvoltării copilului* evaluarea dezvoltării copilului se definește drept „un proces dinamic, holistic, continuu și complex de determinare a particularităților individuale ale copilului pe domenii de dezvoltare, a capacității de învățare a acestuia și de identificare a potențialului actual și a potențialului optim”. [1]

Evaluarea dezvoltării copilului este un proces de colectare, interpretare a informațiilor cantitative și calitative privind particularitățile de dezvoltare și capacitatea de învățare a copilului.

Organizând procesul de evaluare a dezvoltării copilului, serviciul se bazează pe principiile care guvernează procesul respectiv la toate nivelurile.

- principiul abordării individualizate și complexe;
- principiul intervenției multidisciplinare și timpurii
- principiul participării la proces (copil/părinte/reprezentant legal al copilului);
- principiul relevanței și eficienței;
- principiul confidențialității.

Pornind de la experiența obținută de către specialiștii serviciului de asistență psihopedagogică a municipiului Bălți, procesul de evaluare complexă se declanșează după identificarea copilului care se presupune că are probleme de dezvoltare și/sau se află în situație de insecuritate, marginalizare, excludere sau dificultate, identificate de reprezentanții instituțiilor de învățământ, medico-sanitare, de asistență socială, ordine publică, altor autorități și instituții publice cu atribuții în domeniul protecției copilului; referite de către părinți sau reprezentanții legali ai copilului; adresare în nume propriu a tinerilor cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani.

Serviciul de asistență psihopedagogică anunță, în scris s-au telefonic instituțiile de învățământ referitor la evaluarea copiilor, cu cel puțin 2 săptămâni înainte, prezentând lista

copiilor incluși în procesul respectiv și planifică și evaluarea cazurilor ce țin de adresarea directă a părinților, de referirea de către anumite instituții și structuri din domeniul de protecție și suport pentru copil (autorități locale, centre de plasament, comunitare, etc.).

Serviciul planifică astfel activitatea încât evaluarea complexă a dezvoltării copilului să fie realizată în cel mult o luna de zile de la referirea cazului.

Evaluarea se realizează, de obicei, în mediile cunoscute și familiare copiilor, în care se simt siguri și protejați, în instituția de învățământ, în centrele de resurse pentru educația incluzivă, după caz la domiciliul copilului, la fel și în instituțiile cu atribuții în domeniu – serviciul de asistență psihopedagogică, centrul de asistență socială a copilului și familiei.

Indiferent unde a are loc, evaluarea dezvoltării copilului se realizează în mod obligator, cu acordul scris și în prezența părinților sau reprezentanților legali ai copilului, în limba maternă a copilului pentru asigurarea obiectivității și gradului de înțelegere adecvată. În cazul în care părintele/reprezentantul legal al copilului refuză să accepte evaluarea copilului și/sau recomandările Serviciului de asistență psihopedagogică, în interesul superior al copilului, ne adresăm la autoritatea tutelară locală și teritorială, care ia decizii privind aplicarea măsurilor de protecție pentru copil.

Ca și orice proces, în scopul asigurării coerenței, activitatea de evaluare este planificată, pregătită și realizată în echipă după următorul algoritm:

- Pregătirea procesului în corespundere cu scopul evaluării (în funcție de dificultățile identificate s-au presupuse, în baza investigării contextului în care se manifestă problemele de dezvoltare) informarea instituției; pregătirea spațiului pentru evaluare;
- Selectarea instrumentelor de evaluare;
- Administrarea instrumentelor de evaluare în conformitate cu normele metodologice de administrare;
- Interpretarea rezultatelor atât sub aspect cantitativ cât și calitativ.
- Înregistrarea rezultatelor sub formă de document scris. Raport care conține concluzii și recomandări corespunzătoare, precum și concluzia generală de identificare/neidentificare a cerințelor educaționale speciale, perioada de reevaluare și serviciile de suport. Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului se perfectează de către Serviciul de asistență psihopedagogică în scopul înregistrării informațiilor relevante privind nivelul de dezvoltare a copilului, a necesităților, cerințelor speciale și formelor de suport recomandate pentru asigurarea dezvoltării acestuia. În funcție de rezultatele evaluării dezvoltării copilului, de potențialul și necesitățile identificate, stabilim forma de incluziune în activități la nivel de clasă și instituție (totală, parțială, ocazională).

Perfectarea Raportului o realizăm în echipă, cu contribuția fiecărui specialist. Specialiștii introduc în Raport rezultatele evaluării, pe domenii, concluziile și recomandările derivate din rezultatele evaluării. Pentru completarea integrală a Raportului, se desemnează un responsabil din rândul specialiștilor Serviciului.

Raportul de evaluare complexă a dezvoltării copilului conține următoarele compartimente:

I. Date generale despre copil

- II. Date despre familia copilului (părinți, frați, surori) și reprezentanții legali
- III. Condiții de viață a familiei (descriere succintă)
- IV. Date privind starea sănătății
- V. Traseul educațional (educație preșcolară/școlarizare)
- VI. Domenii de evaluare
 - a. Dezvoltare fizică (statut fizic, motorica grosieră, fină, mod de deplasare)
 - b. Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare (limbaj verbal/nonverbal, nivel de dezvoltare și utilizare)
 - c. Dezvoltare cognitivă (nivel de achiziții generale, percepere, orientare, atenție, memorie, gândire etc.)
 - d. Comportament socio-emoțional/relaționare (competențe sociale, afectivitate, emotivitate, nivel și mod de relaționare cu semenii, persoanele adulte)
 - e. Dezvoltarea comportamentului adaptativ (nivel de adaptare școlară, socială, nivel de autoadministrare, influențele de mediu asupra copilului)

VII. Concluzie generală

VIII. Recomandări

Elaborarea/completarea Raportului se realizează după cum urmează: compartimentele I-V se completează de către responsabilul de Raport în baza actelor ce se conțin în dosarul copilului, a altor informații relevante culese din discuțiile cu părinții, reprezentanții legali, reprezentanții instituției de învățământ, membrii familiei lărgite, din alte surse; compartimentul VI se completează de către specialiștii Serviciului în rezultatul evaluării complexe pe domenii specifice și prin culegerea de informații relevante din sursele indicate compartimentele VII-VIII se completează de către responsabilul de Raport, prin coordonare cu specialiștii și șeful Serviciului.

Raportul se elaborează/completează după cel mult 15 zile de la efectuarea evaluării. Toți semnatarii Raportului de evaluare a dezvoltării copilului își asumă responsabilitatea pentru veridicitatea datelor incluse în Raport. Raportul se perfectează în două exemplare, care se păstrează, respectiv, în cadrul Serviciului de asistență psihopedagogică și în dosarul copilului evaluat, ce se află în instituția de învățământ în care este școlarizat copilul.

Raportul de evaluare, înregistrat în registrele Serviciului de asistență psihopedagogică cu număr special, se transmite instituției de învățământ contra semnătură. Instituția de învățământ aduce la cunoștință Raportul părinților/reprezentanților legali ai copilului contra semnătură. Raportul de evaluare complexă a copilului îl păstrează în cadrul Serviciului și în instituția de învățământ în dosarul copilului în conformitate cu legislația în vigoare.

Rezultatele evaluării complexe stau la baza elaborării Planului educațional individualizat, stabilirii serviciilor de suport și a recomandărilor pentru părinți/reprezentanți legali ai copilului, cadre didactice, alți specialiști care asistă copilul în procesul de abilitare/reabilitare de aceea la instituirea serviciului de asistență psihopedagogică a municipiului Balți au fost selectați specialiști care posedă competențe care îi abilitază pentru realizarea demersului evaluativ:

- pregătire profesională în domeniu;
- capacități de înțelegere, aplicare și interpretare a instrumentelor de evaluare;

- abilități de analiză și interpretare a rezultatelor evaluării;
- cunoștințe privind utilizarea adecvată a rezultatelor evaluării;
- abilități de dezvoltare a parteneriatului cu copii și adulții;
- abilități de comunicare eficientă;

Propunem în continuare o descriere sintetică a activităților și rezultatelor obținute în urma promovării procesului de evaluare complexă a dezvoltării copiilor din municipiul Bălți pentru anul de studiu 2014-2015:

Activități	Indicatori de performanță	
Selectarea și adaptarea instrumentelor pe domenii de evaluare (psihologică, pedagogică, logopedică și socială)	4 seturi de instrumente stocate	
Identificarea eșantionului care urmează să fie evaluat	1322 învățământ secundar general identificate CMI 1414 învățământ preșcolar CMI 576 dosare referite la SAP	Dosare examinate și priorități stabilite
Întocmirea orarului pentru evaluarea complexă a dezvoltării copilului și diseminarea acestuia în instituțiile de învățământ din municipiu și Organizarea procesului de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> • pregătirea spațiului pentru evaluare; • liste copii; • constituirea echipelor de evaluatori; • informarea instituției; • selectarea instrumentelor de evaluare; • informarea subiecților implicați. 	24 instituții de învățământ 13 instituții de învățământ preșcolar 11 evaluări la domiciliu. 2 evaluări Centrul de plasament temporar al copiilor în situație de risc „Drumul spre casă”- 2 copii 1 evaluare Centrul de Plasament Temporar și Reabilitare mun.Bălți-10 copii 1 evaluare Centrul de primire a copiilor în regim de urgență „Evrîca”-1 copil	Orar diseminat. Gestionarea eficientă a timpului. Grafic individualizat pentru prezența la evaluare a părinților. Crearea climatului fizic și psihologic adaptiv/ pozitiv pentru copii și părinți.

<p>Evaluarea complexă a dezvoltării copiilor la solicitarea instituțiilor preuniversitare, părinților, DASPF și instituțiilor publice cu profil social din municipiu.</p>	<p>380 copii evaluați 167 copii de vîrstă preșcolară 213 de vîrstă școlară 332 părinți prezenți la evaluare 48 reprezentanți legali</p>	<p>Identificarea competențelor copilului. Identificarea necesităților.</p>
<p>Perfectarea rapoartelor de evaluare, reevaluare, elaborarea recomandărilor pentru orientarea școlară, tipurilor de asistență.</p>	<p>249 rapoarte prezentate la CMI 87 cazuri referite către alte servicii</p>	<p>Recomandarea serviciilor de suport CDS, CREI, Asistență psihologică, logopedică, psihopedagogică. Cazurile complexe și dificile au fost referite la: DASPF Asistent social comunitar/Serviciul Asistență personală. Instituții medicale/CMF Bălți; Centrul de reabilitare pentru copii Bălți.</p>
<p>Monitorizarea realizării recomandărilor stipulate în rapoartele de evaluare și de reevaluare.</p>	<p>49 cazuri reevaluate</p>	<p>Monitorizarea progresului educațional al copiilor cu cerințe educaționale speciale, incluși în instituțiile de învățămînt.</p>
<p>Evaluarea logopedică a copiilor la solicitarea instituțiilor preșcolare, părinților, DASPF și instituțiilor publice cu profil social din municipiu.</p>	<p>560 copii evaluați</p>	<p>Identificarea necesităților de asigurare cu servicii de suport a instituțiilor de învățămînt.</p>
<p>Evaluarea gradului de maturitate școlară a copiilor de 6 ani care solicită înmatricularea în clasa I.</p>	<p>266 copii evaluați 254 avize pozitive 8 avize negative 7 copii ce nu se încadrează după vîrstă 266 de părinți consultați</p>	<p>S-a identificat gradul de maturitate cognitivă (atenția, memoria, categorizarea, planificarea și rezolvarea de probleme); -prerechizitele școlare(citit-scris,matematice); -limbaj și comunicare; -maturitatea socio- afectivă, dezvoltarea motricității, Părinți consultați cu privire la pregătirea socio-emoțională a</p>

		copiilor către debutul școlar. 15 copii orientați spre înscrierea în grupa pregătitoare. Părinți consultați și referiți pe probleme logopedice identificate.
Evaluarea, identificarea necesităților și crearea condițiilor specifice de examinare pentru candidații cu CES, în cadrul examenelor de absolvire a ciclurilor de învățământ (primar, gimnazial, liceal).	16 dosare examinate 12 ciclul primar 1 gimnazial 3 liceal	12 absolvenți ciclul primar: 11 Curriculum Modificat; 1 Curriculum General + 60 minute suplimentare și proximitatea cadrului didactic; 1 absolvent ciclul gimnazial: 1 examen la domiciliu+test electronic+proximitatea CD. 3 absolvenți ai ciclului liceal: 3-timp suplimentar; 3-separarea de un grup mare; 1-iluminare specială; 1-acces architectural în sala de examen.

În loc de concluzii listăm principalele exigențe față de realizarea evaluării complexe a dezvoltării copilului pe care le respectăm cu strictețe:

- Scopul evaluării nu este acela de a stabili ierarhii. Nu comparăm copii între ei pentru a-i scoate în evidență pe cei „mai buni” sau „mai puțin buni”.
- Toți copiii sunt la fel de valoroși, fiecare având individualitatea sa.
- Evaluarea este importantă pentru cunoașterea copilului și înțelegerea nevoilor sale.
- Rezultatele evaluării vor sta la baza planificării activităților instructive și extracurriculare.
- Obiectivele educative comune unui grup de copii pot fi atinse cu mijloace și metode diferite, în funcție de necesitățile fiecărui elev.
- Numai cunoscând foarte bine copilul este posibilă intervenția individualizată eficientă.
- Cunoașterea elevului cu CES este primul pas pentru ameliorarea și îmbunătățirea procesului instructiv-educativ și, implicit, a designului lecției.

Referințe bibliografice:

1. Metodologie cu privire la evaluarea dezvoltării copilului
<http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=1945>
2. Hotărârea Guvernului Nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/municipal de asistență psihopedagogică
<http://lex.justice.md/md/349661/>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Светлана ФЕКЛИСТОВА, кандидат педагогических наук, доцент
Юлия ЗАХАРОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск,
Беларусь*

Summary: The article is dedicated to the problem of working-out of the content of acoustic esthesis and speech development of children with hearing loss. Changes in the system of speech and hearing rehabilitation of children with hearing loss are analysed. The authors grounds the necessity of changes of the content of correctional work to acoustic esthesis and speech development of children with hearing loss.

Одной из актуальных проблем современного образования лиц с особенностями психофизического развития является создание условий для обеспечения их максимальной социализации [1]. С учетом общемировых тенденций в Республике Беларусь осуществляется оптимизация содержания образования разных категорий детей с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с нарушением слуха.

Исследования ведущих зарубежных и отечественных дефектологов свидетельствуют о том, что социальная адаптация детей с нарушением слуха, овладение ими различными моделями поведения, соответствующими установленным в обществе нормам, невозможны без наличия общепринятого универсального средства общения – устной речи [2, 3, 5]. Как подчеркивает П. А. Янн, «основную функцию в процессе социализации играет язык, с помощью которого в процессе освоения знаний передается культурное наследие и усваиваются желаемые нормы поведения» [7, стр. 27]. По определению немецкого сурдопедагога А. Лёве, цель обучения детей со слуховой депривацией – сделать их способными к речевой коммуникации [4]. Именно развитая устная речь, по мнению исследователей, определяет их возможность дальнейшего профессионального самоопределения, трудоустройства, достижения определенного социального статуса, полноценного участия в жизни своей семьи и общества [2, 4, 5, 6].

В связи с этим в Республике Беларусь на уровне дошкольного и общего среднего образования приоритетным направлением коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха выступает слухоречевое развитие. Учебными планами специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха предусмотрен такой вид коррекционных занятий, как «Развитие устной речи и слухового восприятия». Указанные области – «развитие слухового восприятия» и «развитие устной речи» – тесно взаимосвязаны. При этом, как подчеркивает И.В. Королева, приоритетным направлением коррекционной работы выступает именно

развитие слухового восприятия, поскольку от его результативности будет зависеть эффективность реализации других направлений. Развитие слухового восприятия неслышащих и слабослышащих детей создает базу для овладения ими устной речью. С другой стороны, развитая устная речь создает предпосылки для овладения ребенком умением прогнозировать информацию, передаваемую собеседником, в том случае, если восприятие было частичным, неполным.

В 2012 – 2015 гг. по заданию Министерства образования Республики Беларусь осуществлялась разработка содержания коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования. Актуальность разработки новых подходов к определению содержания коррекционно-развивающей работы по развитию устной речи и слухового восприятия детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования обусловлена следующими причинами.

1. В последние десятилетия произошли существенные изменения в области технического обеспечения процесса развития слухового восприятия детей со слуховой депривацией. Это связано с разработкой объективных методов ранней диагностики нарушений слуха (в первые дни жизни), внедрением раннего слухопротезирования детей (начиная с трех месяцев жизни), разработкой новых высокотехнологичных цифровых слуховых аппаратов, активным внедрением кохлеарной имплантации как средства слухопротезирования.

2. В Республике Беларусь активно развивается система ранней комплексной помощи детям с нарушением слуха. Если раньше специальная работа с неслышащими и слабослышащими малышами начиналась, как правило, после трех лет, то сегодня возможно начало специальной работы с ребенком уже на первом году жизни (при условии своевременного выявления нарушения слуха). Раннее начало коррекционной работы позволяет «захватить» сензитивный период развития слуха и речи и минимизировать отрицательное влияние слуховой депривации на речевое развитие малыша.

Указанные изменения создают благоприятные условия для слухоречевого развития детей даже с глубоким нарушением слуха и – следовательно – обуславливают предъявление совершенно новых требований к уровню слухоречевых умений неслышащих и слабослышащих школьников.

Следует отметить, что до настоящего времени содержание работы над устной речью на коррекционных занятиях включало преимущественно фонетический компонент (раздел коррекционной работы назывался «Обучение произношению», использовалась программа «Коррекция произношения»). Смена названия коррекционных занятий на «Развитие устной речи и слухового восприятия» обусловила необходимость расширения спектра задач, требующих решения. Акцент в коррекционной работе на современном этапе должен быть сделан на формировании речи как средства познания и общения.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, в зависимости от структуры и степени тяжести нарушения, образование детей с

нарушением слуха осуществляется в отделениях (первое и второе), объединяющих классы [1]. В связи с этим разработано дифференцированное содержание коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха.

Разработанный стандарт коррекционных занятий «Развитие устной речи и слухового восприятия» предполагает формирование трех основных компетенций: компетенции восприятия звуковой информации, языковой и коммуникативной компетенций. Как уже было сказано выше, базовой является компетенция восприятия звуковой информации. В рамках указанной компетенции формируются умения учащихся с нарушением слуха дифференцированно воспринимать и понимать значение неречевых и речевых звуков, овладевать речью на основе подражания. Работа по развитию устной речи основана на реализации во взаимосвязи двух подходов – структурного и функционального. Структурный подход, предусматривающий формирование разных уровней системы языка, обусловил выделение языковой компетенции, включающей развитие фонетического, лексического и грамматического компонентов устной речи. Функциональный подход, предполагающий формирование речи как средства общения, лег в основу коммуникативной компетенции.

Конкретное содержание коррекционной работы по развитию устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха на уровне общего среднего образования отражено в программах коррекционных занятий.

Как отмечается в современных психолого-педагогических исследованиях, на момент начала школьного обучения у детей со слуховой депривацией отмечается различный уровень слухоречевого развития: от отсутствия реакции на звуки до достаточно развитого умения дифференцировать на слух знакомый речевой материал; от наличия отдельных звукокомплексов до сформированной фразовой речи [2, 3, 5]. Такие различия обусловлены разными причинами. Необходимо учитывать, что дошкольное образование не является обязательным и его отсутствие, соответственно, может обусловить низкий уровень развития слуха и речи у ребенка. С другой стороны, в последние годы увеличилось количество детей, имеющих наряду с нарушением слуха одно или несколько дополнительных нарушений разной степени тяжести. С учетом этих факторов целесообразным является дифференцированный подход к развитию слухового восприятия и устной речи с учетом характера и степени нарушения слуховой функции, резервов ее развития, уровня общего и речевого развития учащихся. При этом принципиальное значение имеет текущий и периодический учет навыков восприятия и воспроизведения устной речи у учащихся с нарушением слуха, совместное обсуждение и анализ результатов работы всеми специалистами, осуществляющими их обучение и воспитание.

Разработанное нами содержание программ коррекционных занятий представлено двумя основными блоками: «Развитие слухового восприятия» и «Развитие устной речи».

Вариативность содержания работы по развитию слухового восприятия учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования обеспечивается за счет:

- использования звукового материала разных типов (для учащихся I отделения – речевые стимулы; для учащихся II отделения – неречевые и речевые звуки);
- различных сроков формирования слуховых представлений (навыков восприятия, различения, опознавания и распознавания речевого материала);
- дифференциации способов восприятия материала учащимися (слухо-зрительного, слухового);
- разного темпа усвоения материала;
- изменения сложности содержания работы и речевых конструкций, предъявляемых для восприятия.

Реализация содержания работы по развитию слухового восприятия осуществляется на основе индивидуального подхода, основными путями реализации которого выступают:

- 1) трансформация речевого материала (изменения объема речевого материала, усложнения или упрощения материала по лексике и грамматической структуре, включения и исключения контекста);
- 2) изменение акустических характеристик звучащего материала с учетом слуховых возможностей конкретного ученика (изменение расстояния для восприятия, интенсивности звучания, использование непосредственного общения и восприятие аудиозаписей, смена дикторов, предъявление звуков в шумоизолированных условиях или условиях естественного шума).

На II и III ступенях общего среднего образования основной акцент в коррекционной работе по развитию слухового восприятия делается на восприятии текстов. Выступая источником информации, текст обучает, формирует представления и образы, ценности и установки, закрепляет навыки поведения, приводит к становлению тех или иных социокультурных ориентиров. Если на I ступени общего среднего образования средством развития слухового восприятия являются учебные тексты, то на II и III ступенях активно используются аутентичные тексты, предоставляющие возможность познакомить обучающихся со стилями и жанрами, наиболее распространенными в естественной речи, с которыми ученики, возможно, встретятся в условиях реальной коммуникации. Учащимся предоставляется возможность принимать участие в общении на социально значимые темы.

Развитие устной речи учащихся с нарушением слуха, как уже было сказано выше, предусматривает формирование фонетического, лексического и грамматического уровней языка, развитие коммуникативных умений. Содержание коррекционной работы также дифференцировано. Так, в процессе формирования языковой компетенции предъявляются различные требования к:

- уровню точности воспроизведения речевого материала (точно, с регламентированными заменами);

- степени самостоятельности при фонетическом оформлении высказываний (по разметке учителя-дефектолога, по подражанию, самостоятельно);
- уровню сложности используемой лексики;
- степени сложности и самостоятельности грамматического оформления речи.

Дифференциация содержания работы при формировании коммуникативной компетенции осуществляется за счет:

- объема используемых диалогов, текстов;
- рекомендуемых к усвоению типов диалогических единств;
- степени самостоятельности при продуцировании связных высказываний и их реконструкции;
- наличия / отсутствия требований к публичным устным выступлениям.

Усложнение работы по развитию речи осуществляется через изменение акцентов в коррекционной работе: основное внимание при переходе на II и III ступени общего среднего образования уделяется развитию речи как средства общения и познания, т.е. работе над связной монологической и диалогической речью. Отработка произносительных навыков, развитие лексического запаса и грамматического строя речи осуществляется в связи с отработкой монологических текстов и диалогов.

Таким образом, содержание коррекционной работы по развитию устной речи и слухового восприятия детей с нарушением слуха на уровне общего среднего образования на современном этапе должно разрабатываться с учетом изменений, происходящих в медицине, технике, педагогике и обеспечивать высокий уровень слухоречевого развития учащихся.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Королева, И.В. Аудиология и слухопротезирование / И.В. Королева. – СПб.: Каро, 2013. – 128 с.
3. Королевская, Т.К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т.К. Королевская, А.Н. Пфафенродт. – М.: Владос, 2004. – 85 с.
4. Лёве, А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / А. Лёве // Пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия». – 2003. – 224 с.
5. Назарова, Л.П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих / Л.П. Назарова. – СПб.: ЛГОУ, 2001. – 128 с.
6. Феклистова, С.Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха / С.Н. Феклистова, Л.В. Михайловская, Т.И. Обухова. – Мн.: БГПУ, 2011. – 216 с.
7. Янн, П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука / Пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 248 с.

ACTIVITĂȚILE NONFORMALE – MIJLOC DE DEZVOLTARE A PERSONALITĂȚII COPIILOR CU CES

*Adrian Gheorghe STANDAVID,
Liceul Vocațional de Artă, Tîrgul Mureș, România*

Summary: *Action path of teachers regarding the individual personality development of children with special educational take into consideration the need to advise competently, encouraging them and helping to overcome difficulties through their own effort.*

The no formal activities aim to improve the quality of formal education levels. They are occasionally and take various forms: contests, watching shows together, festivals, tours, walks in the park, visit museums.

Preliminarii

Pentru a promova dezvoltarea personalității copiilor, mai ales a celor cu cerințe educaționale speciale, este recomandată utilizarea unor metode active, învățarea prin efort propriu, adoptarea unei atitudini creatoare de către cadrul didactic în conceperea activităților și în relațiile cu copiii, asigurarea unui climat de încredere, relaxare psihică menite să permită descătușarea tuturor energiilor educaționale.

I. Dezvoltarea personalității copiilor cu CES

Asimilarea unui volum mare de informații la care se adaugă o anumită experiență de viață ajută la dezvoltarea personală a individului, chiar și în situațiile copiilor cu CES. Un copil cu personalitate se manifestă prin: curiozitate, originalitate, independență, non-conformism, flexibilitate în gândire, preocupare permanentă.

Direcțiile de acțiune ale cadrelor didactice în ceea ce privește dezvoltarea potențialului personalității individuale, în situația unor cerințe educaționale speciale, sunt: interesul de a-i introduce pe copii în intimitatea proceselor gândirii și ale acțiunii creatoare, pentru a dezvălui „misterele” acestui proces și pentru a le întări convingerea că fiecare dispune de capacități creatoare într-un domeniu sau altul; nevoia de a-i îndruma cu competență, tact și răbdare pe drumul sinuos al cunoașterii, încurajându-i și ajutându-i să depășească greutățile, prin efort propriu.

II. Activitățile non-formale

Activitățile non-formale urmăresc îmbunătățirea calitativă a nivelului de educație, necesară în contextul unor schimbări complexe la nivelul vieții de familie, al pieței forței de muncă, al comunității, al societății multiculturale și al globalizării. Educația de bună calitate presupune aplicarea modelului diversității, prin abordarea diferențiată, prin inițierea de proiecte în care să fie implicați copiii, cadrele didactice, partenerii educaționali, pornind de la părinți, societate civilă, media și comunitate. Aceste aspecte sunt cu atât mai utile, cu cât ele au în vedere educarea unor copii cu CES.

Pentru a stimula dezvoltarea personală, activitatea educativă școlară și extrașcolară are în atenție nevoia de adaptare la cerințele individuale, diverse, ale tuturor copiilor, la interesele de cunoaștere și la potențialul lor. Contextele create, oferă posibilitatea

abordărilor inter-disciplinare, cross-curriculare și trans-disciplinare, exersarea competențelor și a abilităților, într-o manieră integrată, de dezvoltare holistică a personalității, în funcție de ritmul fiecăruia.

Acest tip de activități accentuează importanța multiplicării experiențelor pozitive înregistrate în domeniul activității educative formale și non-formale, și impune extinderea spațiului de intervenție în procesul educațional curricular, în scopul valorificării tuturor valențelor educative ale conținutului învățării, în interesul copilului.

Spațiul de implementare al activităților non-formale nu se reduce numai la sistemul de învățământ, ci vizează și zona de iradiere a influenței acesteia: familie, societate civilă, comunitate, societate. Valorificarea mecanismelor și a instrumentelor coerente de acțiune existente și crearea de noi rețele specializate în diverse subcomponente vor avea ca rezultat creșterea calității actului educațional în cazul copiilor cu CES.

Ca rezultate așteptate ale acestor activități, pot fi menționate [1, p.69]

- proiectarea activităților educative non-formale ca aplicații concrete ale cunoștințelor acumulate și ale abilităților și competențelor formate în cadrul activităților școlare;
- stimularea interesului școlărilor și al cadrelor didactice de a se implica în proiecte și programe educative extra-școlare și extra-curriculare la nivelul fiecărei unități de învățământ;
- asigurarea șanselor egale de dezvoltare personală;
- creșterea calității resursei umane din sistemul educațional;
- asigurarea sustenabilității proiectelor educative dedicate copiilor cu CES, prin conștientizarea comunității cu privire la potențialul pe care programele educaționale îl au asupra formării copiilor ce urmează a se integra;
- transformarea educației în sursă de dezvoltare comunitară.

III. Rolul activităților non-formale

Cunoașterea potențelor individuale ale copilului cu cerințe educative speciale trebuie pusă astăzi, în termeni noi, mult mai largi și mai diverși, pentru a depăși încadrarea trăsăturilor personalității în tipare preconceptuate.

Educația depășește limitele exigențelor și ale valorilor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității. Un curriculum unitar nu poate răspunde singur diversității umane, iar dezideratul educației permanente tinde să devină o realitate de necontestat.

Necesitățile curente ale activității instructiv-educative impun cerința de a cunoaște cât mai bine personalitatea fiecărui copil, pentru a găsi mijloacele și strategiile cele mai eficiente. Studiarea și cunoașterea personalității care intră sub incidența educației, se impune și pentru depistarea cât mai timpurie a copiilor cu cerințe educaționale speciale și pentru dirijarea educării și instruirii lor.

Ștefan Mihaela [3, p. 12] precizează că, oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare. În acest cadru, numeroși alți factori acționează, pozitiv sau nu, asupra dezvoltării copiilor.

După o binecunoscută clasificare UNESCO, educația extra-curriculară, adică educația de dincolo de procesul de învățământ, apare sub două aspecte principale: educația informală – reprezintă influența incidentală a mediului social transmisă prin situațiile de zi cu zi, și educația non-formală, care se realizează fie în sistemul de învățământ, fie în cadrul unor organizații cu preocupări educative. [2, p. 52]

Activitățile non-formale contribuie la completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și a aptitudinilor școlărilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului liber al copiilor. Având un caracter atractiv, elevii cu CES participă într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități.

Ca parte integrată a procesului instructiv-educativ, activitățile non-formale desfășurate în condițiile în care la ele participă copii cu CES, trebuie să respecte reperatele oricărei activități didactice:

- a) *Comunicarea*, în cadrul căreia se asigură climatul educațional, individualizarea comunicării și modalitățile comunicării;
- b) *Etica relațiilor dascăl-copil* bazate pe valori, pe conduită, pe considerarea copilului ca partener educațional;
- c) *Strategia de management* care poate fi delimitată în:

I. Proiectarea activității – stabilirea realistă a obiectivelor, actualizarea conținutului în funcție de cunoștințele copiilor, adaptarea conținutului la particularitățile cognitive, selectarea tehnicilor de lucru, diversitatea și atractivitatea activităților, utilizarea adecvată a tehnicilor auxiliare;

II. Implementarea – parcurgerea etapelor de învățare-proiectare, adaptare, la contexte, gestionarea corectă a metodelor și a tehnicilor de lucru, gestionarea eficientă a timpului, claritatea explicațiilor și a cerințelor, transformarea copiilor din consumatori de informație, în producători de informație.

III. Evaluarea – proiectarea activităților de evaluare corespunzătoare, selectarea eficientă a metodelor de evaluare în vederea obținerii unui feed-back rapid pentru atingerii obiectivelor, diversitatea metodelor și a tehnicilor de evaluare, prezența elementelor de noutate și inovație în produsele copiilor.

Activitățile non-formale organizate de școală au conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ, sportiv, sau sunt simple activități de joc, sau de participare la viața și activitatea comunității locale. Ele reprezintă activități ce cuprind aproape întreaga masă a copiilor dintr-o clasă, mai multe clase, sau chiar grupe de copii din mai multe școli. Aceste activități le oferă destindere, recreere, voie bună, satisfacțiile atmosferei de grup, iar unora dintre ei, posibilitatea unei afirmări și recunoaștere a aptitudinilor.

Activitățile non-formale, cu caracter ocazional, iau forme variate: concursuri, vizionarea în grup a unor spectacole, serbări, excursii, plimbări în parc, vizită la muzeu. DGLR, oferă câteva accepțiuni ale unor concepte, ce definesc activitățile non-formale [4, 19]

3.1. Serbările

Serbările reprezintă un nesecat izvor de satisfacție, bucurii, creează bună dispoziție. Ele pot lua forme variate, de la solemnă evocare istorică, la un vesel carnaval. La pregătirea și realizarea serbărilor, copiii participă cu însuflețire și dăruire, din dorința de a oferi

spectatorilor momente de ținută estetică, distracție, satisfacție, făcându-le viața mai frumoasă, mai plină de sens. La acest tip de activitate pot fi integrați copiii cu grade diferite de handicap [4, p. 948]

3.2. Concursurile

Concursurile reprezintă întreceri care se termină întotdeauna cu un clasament și cu acordarea unor diplome, premii celor mai buni dintre participanți. Este un examen pentru dobândirea, în ordinea clasificării, a unor rezultate scontate, luptă între două, sau mai multe persoane, care urmăresc același avantaj, sau același rezultat. Pot fi tratat ca o concurență, competiție. Concursul poate fi de mai multe tipuri (artistic, intelectual, de creativitate), clasificat pe domenii de activitate (cultură, învățământ, sport, biologie, matematică, ecologie, etc.). [4, p. 205]

3.3. Competițiile

Competițiile constituie o luptă între două sau mai multe persoane, care urmăresc același avantaj, sau același rezultat tip concurs, concurență, întrecere sportivă. Poate fi reuniune, care constă în lupta pentru întâietate în una, sau mai multe probe sportive. [4, p. 200]

3.4. Festivalul

Festivalul este eveniment artistic național sau internațional, o manifestare artistică (muzicală, teatrală, etc.) cuprinzând o serie de reprezentații și având caracter festiv, organizată periodic, unde se demonstrează realizările într-un domeniu artistic, cu program variat. În același timp, poate fi un ciclu de manifestări culturale artistice cu program variat, ocazional, sau periodic. Festivalul nu poartă obligatoriu caracter de concurs, sau de concurență.

Festivalul-concurs e un festival în cadrul căruia are loc și un concurs. [4, p. 367]

3.5. Excursiile

Excursiile și taberele școlare contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, la educarea dragostei, a respectului pentru frumosul din natură, artă, cultură. Prin excursii, copiii cunosc locul natal în care au trăit, muncit și luptat înaintașii lor, învățând astfel să-și iubească țara cu trecutul și prezentul ei. Prin excursii, copiii pot cunoaște realizările oamenilor, locurile unde s-au născut, au trăit și au creat opere de artă scriitori și artiști.

Pedagogul american Bruner consideră că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă”, dacă se folosesc metode și procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materialul este prezentat „într-o formă mai simplă, astfel încât, copilul să poată progresa cu mai multă ușurință și mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoștințelor”. [1, p. 69]

În **concluzie**, putem spune că activitatea non-formală e o componentă educațională valoroasă și eficientă în cazul copiilor cu CES, căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând el, în primul rând, o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activității, cât și în relațiile cu copiii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă, care să permită stimularea creativă a copiilor.

Activitatea non-formală este segmentul de educație, care asigură în mare parte transferul de cunoștințe, acumulate de către elevi în cadrul programului standard, de ore obligatorii (curriculum formal) în practică, ceea ce oferă școlarului cu CES deprinderi practice de a implementa în practică cunoștințele teoretice acumulate. Pe de altă parte, în baza aptitudinilor personale individuale, duce spre crearea perspectivelor de educare copiilor, fapt care dezvoltă și formează personalitatea fiecărui individ în parte, și facilitează trecerea de la nivelul scăzut de educație, la nivelul mediu de acumulare a cunoștințelor, și, deci, la formarea personalității.

Referințe bibliografice:

1. Boca, C., Introducere în educația timpurie, Proiect PHARE 2004 „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate“, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 2007
2. Faure Edgar, A învăța să fii, Raport UNESCO, 1972
3. Ștefan Mihaela, Educația extra-curriculară, Editura Politică, București, 2000
4. Vasile Breban, Dicționarul general al limbii române Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987

**MODALITĂȚI DE ACTIVIZARE A COPIILOR CU CES
ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE**

*Felicia CUCOȘ, masterand,
Lilia GUȚALOV, asistent universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: This article treats the problem of activating the disabled children of young school age in school activities. One from many methods of making these children active is the method of modeling things. Involving disabled children in non-formal activities in the field of modeling contributes to the development of certain notions from Mathematics (Geometry elements).

După cum se știe, actualmente o atenție sporită din partea pedagogilor se acordă problemei educației incluzive a copiilor de vîrstă mică cu dizabilități [1, 4]. Copiii cu dizabilități au probleme asemănătoare cu problemele oricărui copil de aceeași vîrstă și, în afară de aceasta, mai au probleme specifice legată de starea lor fiziologică. Prezența problemelor specifice necesită utilizarea în procesul de învățămînt a unor activități adăugătoare specifice care ar contribui la atingerea nivelului cognitiv preconizat pentru realizare în Curriculumul școlar al claselor primare [2].

Una din multiplele activități pedagogice care ar contribui la o bună funcționare a școlii cu aspect incluziv este activizarea elevilor cu dizabilități prin diferite metode pedagogice în cadrul activităților nonformale. Noțiunea de activizare presupune angajarea sistematică a elevului cu dizabilități în procesul autoformării, autodesăvîrșirii prin asimilarea bunurilor

culturale propuse de școală (inclusiv, materiile de studii de la diferite discipline școlare) pentru studiere.

Copiii cu dizabilități, fiind membrii societății cu aceleași drepturi ca orice cetățean trebuie să fie pregătiți pentru încadrare eficientă în societate. În programele de instruire ale copiilor cu dizabilități se cere incluse acele genuri de activitate care ar contribui la creșterea personalității creative. Învățământul formativ presupune deplasarea accentului de la educație (instruire) la autoeducație (autoinstruire), favorizând astfel șansele copilului cu dizabilități de a-și controla și dirija constant dezvoltarea propriei personalități reieșind din condițiile reale în care se află și care diferă de cele școlare dirijate de către învățători.

Pe parcursul procesului de predare-învățare-evaluare elevul cu dizabilități trebuie să se încadreze cu întreaga sa personalitate în mediul școlar efectuând aceleași activități propuse pentru realizarea întregului colectiv școlar. Evident, că procesul de integrare necesită utilizarea modalităților pedagogice specifice pentru a obține și a intensifica activizarea elevilor pentru activitate în mediul școlar tradițional.

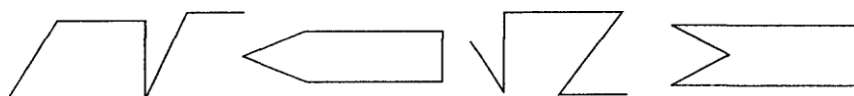
Una din modalitățile pedagogice de activizare a elevilor cu dizabilități este lucrul adăugător în cadrul activităților nonformale. Drept exemplu prezentăm descrierea unui experiment pedagogic referitor la activizarea elevilor cu dizabilități de vîrstă școlară mică care a fost desfășurat în anul de studii 2014-2015, semestrul I în Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” din orașul Cornești, raionul Ungheni în clasa a III-a constituită din 20 elevi, inclusiv 4 elevi cu dizabilități. Activitățile experimentale s-au axat pe domeniul *modelare* și materia de studiu la Matematică (elemente de geometrie). Domeniul *modelare* a fost ales fiindcă din practică am observat că majoritatea elevilor, inclusiv cei cu dizabilități, prezintă un interes major față de activitățile de modelare, iar randamentul școlar depinde în mare măsură de motivele (interesele) de învățare ale elevilor [3, 5, 6]. Disciplina de studiu Matematica (elemente de geometrii) a fost determinată pentru desfășurarea experimentului pedagogic din motivul că dezvoltarea noțiunilor geometrice se desfășoară în cadrul disciplinei Matematica (elemente de geometrie) are loc în baza gândirii spațiale, iar activitățile de modelare de asemenea se bazează pe gândirea spațială.

Descrierea activităților experimentale.

Pentru a determina efectul activizării elevilor cu dizabilități în cadrul activităților nonformale a fost necesar de efectuat o testare inițială cu scopul determinării cunoștințelor de care dispuneau elevii cu dizabilități la Matematică (elemente de geometrie). În acest scop a fost utilizat un test constituit din 10 itemi, care reflectau noțiunile de bază prezentate în Curriculumul școlar, clasele primare studiate de elevi în clasa a II-a [2].

Pentru ilustrare prezentăm 2 itemi din testul menționat.

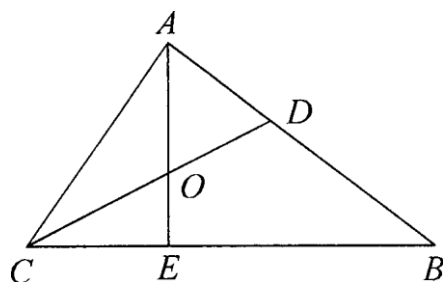
1. Analizați figurile și afirmațiile prezentate mai jos. Bifați afirmațiile adevărate.



- fiecare dintre liniile date este formată din cel puțin 3 segmente;
- fiecare dintre liniile date este închisă;
- toate liniile sunt deschise;

- fiecare dintre linii conține cel puțin un segment oblic;
- fiecare dintre linii conține cel puțin un segment vertical;
- fiecare dintre linii conține cel puțin un segment orizontal.

2. Analizați figura prezentată mai jos.



Indicați figurile geometrice (prin litere)

formate din câte 3 linii frânte închise

Aprecierea rezultatelor elevilor a fost efectuată în modul următor: nota „foarte bine” se acorda pentru 15-16 puncte, nota „bine” – pentru 10-14 puncte, nota „suficient” pentru 6-9 puncte.

După determinarea cunoștințelor elevilor la Matematică (elemente de geometrie) au urmat activități de activizare a elevilor cu dizabilități prin efectuarea lucrărilor practice în domeniul *modelării*. Materialele de bază utilizate de elevi la *modelare* au fost hîrtia, cartonul, vopsele, lacuri, cleiul. Ustensilele de bază au fost: creionul, rigla, echerul, compasul, foarfeca, cuțitul, acul, pensula. În cazurile când modelele conțineau și piese din alte materiale (tablă, lemn, mase plastice) elevii erau ajutați de către învățătorul care prelucra semifabricatele cu ustensilele respective. Modelele preconizate pentru confecționare se alegeau în rezultatul discuțiilor în care se evidențiau obiectele reale cu care elevii s-au întâlnit în practică (s-au au vizionat la televizor, computer) precum și posibilitățile de confecționare a modelelor de către elevii claselor primare (modele de macara, cântar cu balanță, motoare eoliene, corăbioare, rachete, avioane etc.). În afară de aceasta se mai lua în considerație ca modelul să conțină la maximum elemente dinamice, că fie funcționale. De exemplu, elevii au vizionat de multe ori motoare eoliene în funcțiune; față de acest tip de motoare elevii manifestă interes mare când ele funcționează; modelele de motoare eoliene pot fi confecționate fără mari dificultăți.

Activitățile experimentale au fost desfășurate după următoarea schemă:

- *Etapa I.* Învățătorul declanșează discuții referitor la destinația și construcția principală a obiectului care urmează să fie modelat;
- *Etapa a II-a.* Învățătorul descrie componentele principale ale obiectului care trebuie să fie reflectate în mod obligatoriu în model și face legătură cu noțiunile geometrice care se conturează în obiectul respectiv;
- *Etapa a III-a.* Învățătorul demonstrează elevilor un model deja confecționat, explică sensul activităților practice, declanșează discuții orientate spre regăsirea de către elevi a figurilor, corpurilor studiate la Matematică în modelul ce urmează a fi confecționat;
- *Etapa a IV-a.* Învățătorul face cunoștință elevilor cu regulile tehnicii securității care trebuie să fie respectate pe parcursul efectuării lucrărilor practice;
- *Etapa a V-a.* Elevii, sub conducerea profesorului efectuează operații de calcul și tehnologie (trasarea, tăierea, îndoirea etc.) necesare pentru *modelare* făcînd legătură cu

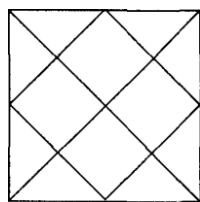
Matematica (elemente de geometri), activizând cunoștințele elevilor la momentele potrivite;

- *Etapa a VI-a.* Elevii efectuează operații de montare a piesei modelului;
- *Etapa a VII-a.* Elevii efectuează experiențe cu modelele confecționate; de exemplu: un elev ia motorul eolian în mână și îl mișcă rapid; în rezultatul mișcării elicea motorului începe să se rotească producând efect vizual;
- *Etapa a VIII-a.* Învățătorul declanșează discuții referitor la regăsirea în modelul confecționat a figurilor, corpurilor studiate în cadrul disciplinei Matematică (elemente de geometri).

La sfârșitul semestrului întâi a fost efectuată o lucrare de control la Matematică (elemente de geometrie) cu scopul determinării cunoștințelor elevilor cu dizabilități după ce ei au participat în cadrul activităților nonformale la activități de modelare. În continuare prezentăm 2 itemi din setul de itemi aplicat la testarea finală.

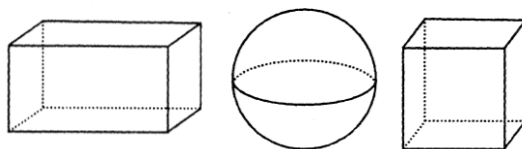
1. Item referitor la figura geometrică PĂTRATUL

Împărțiți un pătrat de hârtie astfel ca atunci când îl desfăceți să apară dungile indicate în figura alăturată. Câte pătrate obțineți? Dar triunghiuri?



2. Item referitor la corpurile geometrice: SFERĂ, CUB, CUBOID

Numiți corpurile geometrice reprezentate în desenele următoare



Aprecierea rezultatelor elevilor a fost efectuată prin asemănare cu aprecierea la testarea inițială. În rezultatul testării finale au fost obținute următoarele rezultate; 1 elev a obținut 7 puncte, 2 elevi – 9 puncte, 1 elev – 11 puncte. Comparând rezultatele testării finale cu rezultatele testării inițiale s-a constatat că toți elevii cu dizabilități au progresat: elevul, care pe parcursul testării inițiale, a obținut 6 puncte, la testarea finală a obținut 7 puncte; elevii care au obținut 7 puncte – respectiv 9 puncte; elevul care pe parcursul testării inițiale a obținut 9 puncte la testarea finală a obținut 11 puncte.

Concluzii:

- antrenarea elevilor cu dizabilități în activități de modelare contribuie la activizarea elevilor referitor la dezvoltarea noțiunilor matematice (elemente de geometrie) care necesită gândire spațială;
- activizarea elevilor cu dizabilități prin metoda *modelării* în scopul dezvoltării noțiunilor de geometrie pot fi practicate și în clasa a IV-a.

Referințe bibliografice:

1. Abordarea socio-psiho-pedagogică a problemei educației incluzive: Materialele Conf. Intern. Științifico-practice, Bălți, 27 octombrie 2006. Bălți, 2006.
2. Curriculum școlar : Clasele I-IV. Chișinău, 2010.
3. Patrașcu, D. și.a. Management educațional preuniversitar. Chișinău, 1997.
4. Problematika educației incluzive în Republica Moldova : Perspective și soluții practice: Materialele conf. intern., 19-20 octombrie, 2012. Chișinău, 2012.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991.
6. Люблинская, А. А. Детская психология. М. , Просвещение, 1971.

СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*Марина ЛУКАНИНА, директор,
Городской центр психолого-медико-социального сопровождения, Ярославль,
Россия*

Summary: Inclusive education in Russia is only beginning to take shape and develop. Our program is "Inclusive Education: ordinary children in ordinary schools" helps teachers and psychologists to find out the situation of inclusive education in Russia, find answers to questions of organization development and training "special children" in the mainstream school, to identify "problem areas" for inclusive education educational institutions of the city of Yaroslavl.

Инклюзивное образование в России только начинает складываться и развиваться, представляя собой процесс развития общего образования, который предусматривает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями[3]. Большинство педагогов настороженно относится к введению инклюзивного образования, отмечая, наряду с другими причинами, дефицит собственных знаний и умений в области коррекционной педагогики. Данные утверждения позволяют судить о том, что важнейшей задачей подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является подготовка нового учителя, владеющего необходимыми компетенциями в области педагогики и психологии инклюзивного образования, ориентированного на образовательные потребности разных детей. Введение нового профессионального стандарта педагога позволяет наполнить стандарт подготовки учителя не только предметными, но психолого-педагогическими компетенциями, обеспечивающими учет индивидуальных возможностей каждого ребенка. Это означает, что важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений уровня

профессиональной компетентности ее специалистов в инклюзивной среде, а также формирование готовности педагога к профессиональной, психологической, методической и здоровьесберегающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Проблема сохранения и укрепления здоровья российских школьников признаётся нами актуальной и связана с фундаментальными ценностями человеческого бытия, общества и культуры. Формирование здорового образа жизни и повышение ответственности населения за собственное здоровье в Российской Федерации является одним из целевых ориентиров Концепции долгосрочного социально-экономического развития страны[1].

При осуществлении инклюзивного образования школьников с ограниченными возможностями мы опираемся на личностно-ориентированный подход (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.); концепции социальной психологии механизмов и этапов социализации (Г. М. Андреева, А. А. Реан и др.); концепция реабилитационной педагогики (Н.П. Вайзман, Е. А. Горшкова, Р. В. Овчарова и др.). Цель психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе – усвоение соответствующих общеобразовательных программ, коррекция отклонений в развитии, социальная адаптация, психологическое развитие обучающихся в специально созданных в образовательном учреждении психолого-педагогических условиях. Задачи работы специалиста системы инклюзивного образования:

- Отслеживание особенностей психологического развития ребёнка;
- Создание условий для полноценного развития учащихся в рамках их возрастных и индивидуальных возможностей;
- Создание специальных условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, имеющим проблемы в развитии.

Наш анализ существующих российских инновационных программ в области инклюзивного образования школьников показал, что:

- не в полной мере разработана система взаимодействия специалистов образовательных учреждений и здравоохранения,
- акцент ставится в большинстве случаев на реабилитационную и коррекционную функции, а не на формирование здорового образа жизни школьника.

Автор убеждена, что для формирования устойчивой мотивации сохранения и укрепления здоровья школьников необходимо постоянное, регулярное общение с ними, участие в их повседневной жизни. Такими возможностями располагает общеобразовательная школа, однако педагоги способны успешно решать эти задачи лишь при условии координации их усилий, научного и методического руководства и консультирования специалистов в области педагогики, психологии и медицины.

Многолетний анализ работы по сохранению и укреплению здоровья школьников подтверждает, что только общеобразовательная школа способна грамотно и с любовью выращивать самую большую ценность человека - его здоровье. Все структуры системы образования Российской Федерации, в том числе и Центры психолого-

медико-социального сопровождения (ПМСС – Центры), только помогают школе решать эту важнейшую задачу. Автор считает, что:

- работа общеобразовательной школы по укреплению здоровья школьников, учителей должна быть интегрирована в уклад жизни самого образовательного учреждения;

- школа является тем учреждением, где образовательный процесс, окружающая среда пропитаны идеей здоровья, где школа подводит ученика, педагога к признанию здоровья как основной жизненной ценности.

Образовательные учреждения ПМСС – центры вышли на уровень реальной готовности вместе с общеобразовательной школой, рядом с ней, для школы, помогая ей решать задачи по инклюзивному образованию и сохранению и укреплению здоровья школьников. Нами сформированы и апробированы условия реализации пускового механизма по внедрению здоровьесберегающих технологий в общеобразовательной школе.

Городской центр психолого-медико-социального сопровождения (ГЦ ПМСС) 22 года стоит на первой линии муниципальной системы образования по формированию у обучающихся жизненной позиции, ориентированной на здоровый образ жизни (ЗОЖ). В соответствии с Федеральным законом об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ ст.31.41.42.54[2] формирование здорового образа жизни обучающихся, повышение ответственности их за собственное здоровье является одним из целевых ориентиров концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ. Без сомнения будущее государства напрямую зависит от суммарного потенциала здоровья детей, подростков, молодежи. Логично утверждать, что решение этих задач: обучение, воспитание, консультирование, а также организация взаимодействия систем образования и здравоохранения целесообразнее всего осуществлять через базовое образовательное учреждение, занимающееся внедрением и развитием здоровьесберегающих технологий в общеобразовательных школах города.

Сотрудники Городского Центра психолого-медико-социального сопровождения совместно с педагогами 94 общеобразовательных школ города Ярославля плодотворно реализовывают программу по освоению здоровьесберегающих технологий для учащихся, учителей, родителей в рамках деятельности Муниципального ресурсного центра. Данная программа показала, что здоровье школьников надо рассматривать не только как цель, содержание и результат образовательного процесса, но и как критерий оценки качества и эффективности педагогической деятельности. Если объективно судить, то создание такой среды и есть здоровьесберегающая педагогика, а ПМСС - центр и общеобразовательная школа - единая связка в реализации этой задачи.

Практика такого взаимодействия подтвердила, что оптимальным для охраны здоровья детей является объединение усилий общеобразовательной школы и ПМСС - центра, где *школа обеспечивает материальные условия, а центр - методическое руководство и научное консультирование*[4]. В этой ситуации специалисты ПМСС -

центра выступают как модераторы, организаторы процесса с одной стороны, как методисты - с другой, как исполнители - с третьей. В результате данной консолидации специалистов образования определились основные направления работы в области инклюзивного образования:

- совершенствование системы многоуровневого образования школьных педагогов и родителей по работе с инклюзией;
- обучение педагогов методике и инклюзивным технологиям работы в школе по формированию ЗОЖ, сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса,
- разработка доступных и эффективных профилактических технологий, обеспечивающих устойчивость функциональных систем и создание адаптационных резервов школьников в условиях неблагоприятной окружающей природной и социальной среды,
- интегрирование работы по сохранению здоровья во всю жизнь школы,
- выявление существующих тенденций сформированности компонентов здоровья и ценностного представления о здоровом образе жизни у участников образовательного процесса,
- создание системы распределения детей на группы здоровья, отражающую степень риска снижения адаптационных и функциональных ресурсов школьника, позволяющую обеспечить дифференцированный подход к укреплению здоровья,
- повышение информированности школьного учителя о психологических и медицинских проблемах школьников с ограниченными возможностями здоровья
- совершенствование навыков разрешения проблемных ситуаций, помощь в организации оптимальных рабочих условий, организации безбарьерной образовательной среды.
- выявление проблем в работе с детьми с ограниченными возможностями.

Сотрудники Городского Центра психолого-медико-социального сопровождения с успехом реализуют десятки таких программ, например, «Проблемы информационной безопасности ребенка в сети. Правила и нормы сетевого этикета», «Школьная тревожность: как снизить ее уровень у участников образовательного процесса?», «Способы сплочения классных коллективов. Что делать, если в классе есть проявления моббинга», «Дети, пережившие жестокое обращение и помощь им в образовательном учреждении».

Наша программа «Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе» помогает педагогам и психологам выяснить ситуацию развития инклюзивного образования в России, найти ответы на вопросы организации процесса развития и обучения «особых детей» в массовой школе, определить «проблемные зоны» внедрения инклюзивного образования в образовательных учреждениях города Ярославля.

Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) <http://base.garant.ru/194365/#ixzz3kfGHnhwe>
2. Федеральный закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
3. На пути к инклюзивной школе: Пособие для учителей. USAID, 2007.
4. Сайт ГЦ ПМСС <http://gc-pmss.ru/>

SPECIFICUL PLANIFICĂRII ACTIVITĂȚII SERVICIULUI DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

*Galina GUȚU, director,
Serviciul de asistență psihopedagogică, Rîșcani, Moldova*

Summary: This article contains plan pedagogical activity Support Service from r. Riscani. The activities listed offers an overview of the specific activity of pedagogical assistance service.

Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă una din tendințele moderne în domeniul educației. Programul de dezvoltare al educației incluzive pentru anii 2011-2020, Strategia națională „Educație pentru Toți” plasează educația incluzivă la rangul priorităților educaționale. Aceste documente prevăd asigurarea condițiilor de incluziune a copiilor dezinstituționalizați din învățământul rezidențial, precum și școlarizarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.

Începînd cu data de 02.01.2013, pe baza Deciziei Consiliului Raional Rîșcani Nr. 05/07 din 30.10. 2012 și ordinului nr. 01/a din 02.01.2013 emis de Direcția Raională Învățământ Tineret și Sport funcționează Serviciul de Asistență Psihopedagogică Rîșcani ca unitate a DRÎTS în atribuțiile căruia intră evaluarea complexă a dezvoltării copiilor, constatarea cerințelor speciale ale acestora și formularea recomandărilor referitoare la formele/tipurile de asistență necesar a fi oferite copiilor în procesul incluziunii educaționale. La fel, Serviciul acordă asistență metodologică instituțiilor de învățământ, cadrelor didactice, specialiștilor din alte domenii cu atribuții în lucrul cu copiii.

Serviciul de Asistență Psihopedagogică Rîșcani activează în următoarea componență: psiholog – 1; logoped – 1; pedagog educație preșcolară și clasele primare – 1; pedagog învățământ secundar general – 1; medic - 0,5; șofer -1 și șef serviciu -1.

Din efectivul total de copii, 712 (6,5%) sunt cu dizabilități. Accesul la educație al copiilor din raion este asigurat de 82 de instituții de învățământ, dislocate în 40 de localități, inclusiv: 44 de instituții preșcolare, 35 de instituții de învățământ primar și secundar (1 școală primară-grădiniță, 1 școală primară, 24 de gimnazii, 9 licee) și 3 instituții extrașcolare. În vederea creării condițiilor de acces copiilor din localitățile în care nu există instituții/servicii

educaționale, este organizat transportul școlar (pentru cca.750 de copii). Din numărul total de copii cu dizabilități, sunt înrolați în instituții preșcolare 36 de copii de 3-4 ani, ceea ce constituie 62,1% din numărul total de copii cu dizabilități de vârsta respectivă și 130 de copii cu dizabilități de 5-6(7) ani – 71,4% din numărul total de copii cu dizabilități din categoria de vârsta respectivă. În instituții de învățământ secundar (gimnazii și licee) sunt încadrați 405 copii cu dizabilități: 177 de (6)7-10 ani (85,5%), 220 de 11-16 ani (93,6%) și 8 de 17-18 ani (32%). Ponderea copiilor cu dizabilități în totalul copiilor școlarizați la nivelurile respective de învățământ constituie 8%. Totodată, 45 de copii cu dizabilități cu vârste cuprinse între (6)7 și 16 ani nu sunt încadrați în învățământ.

Activitatea Serviciului de asistență psihopedagogică din cadrul DRÎTS Rîșcani are la bază următoarele principii de bază:

- „Respectarea interesului superior al copilului;
- Asigurarea drepturilor egale în domeniul educației și egalizarea șanselor;
- Confidențialitatea;
- Intervenția timpurie;
- Abordarea intersectorială și multidisciplinară;
- Acordarea asistenței calitative și cantitative;
- Flexibilitatea în activitatea didactică;
- Cooperarea și parteneriat social;
- Nondiscriminarea”. [1]

Planul de activitate pentru anul 2014-2015 a conținut:

Viziunea: Nici un copil nu trebuie să fie lipsit de șansa de a fi inclus în instituțiile de învățământ și societate.

Misiunea serviciului: Asigurarea dreptului la educație de calitate tuturor copiilor la nivel de raion.

Obiectivul general:

- Asigurarea și respectarea drepturilor copiilor la dezvoltare, educație, protecție, re/integrare în comunitate și socializare.

Obiectivele specifice:

- Evaluarea complexă și multidisciplinară a dezvoltării copiilor și identificarea timpurie a necesităților lor specifice;
- Acordarea asistenței psihopedagogice copilului aflat în situație de dificultate, elaborarea recomandărilor privind traseul educațional și serviciile de suport;
- Organizarea și acordarea asistenței metodologice în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.
- Dezvoltarea parteneriatelor în asigurarea și respectarea drepturilor copiilor.
- Promovarea activității Serviciului.

Planul de activitate a cuprins un șir de activități clasificate pe următoarele domenii:

I. Managementul instituției:

- Perfectarea și semnarea fișei postului pentru personalul angajat.
- Delegarea responsabilităților angajaților conform Regulamentului SAP.

- Elaborarea Planului Strategic a SAP.
- Elaborarea Planului de activitate anuală, lunară.
- Elaborarea codului deontologic al angajatului serviciului de asistență psihopedagogică.
- Perfectarea/ completarea documentației SAP.
- Studierea actelor normative (internaționale și naționale) privind incluziunea copiilor cu CES în învățământul general și asistența acestora.
- Identificarea resurselor necesare pentru realizarea activității de evaluare a situației copiilor și organizarea asistenței copiilor cu CES.
- Perfectarea rapoartelor privind activitatea SAP.
- Promovarea activității SAP, informarea publică privind activitatea SAP în cadrul seminarelor cu managerii școlari, șefii instituțiilor preșcolare.
- Ziarul raional „Evenimentul actual”.
- Difuzarea materialelor informative.
- Disiminarea practicilor incluzive

II. Analiza situației și evidența copiilor cu CES:

- Perfectarea formularelor de evidență a copiilor cu CES, pe categorii de vîrstă (preșcolari, școlari).
- Distribuirea formularelor de evidență în instituțiile de învățământ și colectarea informațiilor.
- Analiza și generalizarea demersurilor, referințelor și formularelor privind existența copiilor cu CES în instituțiile preșcolare și preuniversitare.
- Analiza și identificarea priorităților privind evaluarea și asistența psihopedagogică a copiilor cu CES.
- Analiza și generalizarea informației privind copii cu CES din raion.
- Constituirea bazei de date referitor la evidența copiilor cu CES.
- Analiza informației privind necesitățile copiilor.
- Perfectarea/ completarea dosarelor copiilor cu CES

III. Evaluarea complexă și multidisciplinară a copiilor:

- Elaborarea instrumentelor pe domenii de evaluare.
- Identificarea eșantionului de copii care vor fi evaluați.
- Constituirea echipei de evaluare.
- Perfectarea orarului activităților de re/evaluare complexă și multidisciplinară a dezvoltării copiilor și deseminarea în instituțiile de învățământ.
- Planificarea programului de re/evaluare complexă a dezvoltării copiilor cu CES.
- Evaluarea complexă și multidisciplinară a 83de elevi din instituțiile preuniversitare.
- Reevaluarea a 325 de copii cu CES din instituțiile preuniversitare.
- Asistența la lecții.
- Pezentarea rapoartelor de reevaluare a copiilor cu CES, cu formularea recomandărilor pentru asistența copiilor.
- Perfectarea și prezentarea rapoartelor de re/evaluare.
- Monitorizarea implementării recomandărilor date în rapoartele de re / evaluare.

IV. Asistența psihopedagogică a copiilor cu CES:

- Planificarea activității de asistență în cadrul echipei mobile
- Planificarea programelor de asistență specializată și prestarea serviciilor de asistență psihopedagogică :
- Consiliere psihologică;
- Servicii logopedice;
- Consiliere educațională;
- Terapii ocupaționale:
- ludoterapie, ergoterapie, artterapie
- orientare școlară, profesională și socială.
- Organizarea activităților de sprijin și consiliere pentru persoanele care au în îngrijire copii cu CES: Ședința I. 1. Dezvoltarea limbajului verbal și nonverbal a copiilor cu tulburări de vorbire. Ședința II. 1. Dezvoltarea proceselor psihice la elevii cu tulburări emoțional- volitive.
- Diseminarea orarului serviciilor prestate în cadrul SAP.
- Monitorizarea procesului de instruire la domiciliu

V. Asistența metodologică:

- Participarea la seminarele metodice republicane (activități de formare continuă)
- Participarea la seminar metodic regional: «Evaluarea și asistența copiilor cu autism».
- Participarea la seminar metodic regional: «Aspecte ale proiectării de perspectivă și a planului zilnic al cadrului didactic în contextul educației incluzive.».
- Participarea la activitățile de formare a specialiștilor SAP organizate de CRAP.
- Participarea la cursuri de formare continuă a psihologului în conformitate cu graficul stabilit.

VI. Autoinstruirea personalului în scopul realizării activității de evaluare și asistență psihopedagogică:

- Planificarea și realizarea vizitelor în instituțiile de învățământ în vederea monitorizării procesului de incluziune școlară a copiilor cu CES.
- Monitorizarea procesului de instituire și funcționare a comisiilor multidisciplinare intrașcolare: acordarea asistenței metodologice în elaborarea planului de activitate; elaborarea și asigurarea implementării PEI.
- Elaborarea și distribuirea materialelor metodice pentru asistența copiilor cu CES: recomandări pentru elaborarea PEI, proiecte didactice, metodologii de evaluare, strategii de predare-învățare (pe domenii de asistență pentru diferite categorii de beneficiari)
- Organizarea activităților de formare a cadrelor didactice, a personalului implicat în dezvoltarea și promovarea educației incluzive. Organizarea unui șir de seminare instructiv -metodice/ mese rotunde/ateliere:
 - I seminar. Atribuțiile CDS în procesul incluziunii școlare a copiilor cu CES. Centrul de resurse- serviciu de sprijin al incluziunii în școală și în comunitate. Activitatea practică: Elaborarea planului anual și săptămânal a CDS.

- II seminar. Actele educației incluzive. Elaborarea și funcționalitatea PEI. Adaptarea curriculară- un instrument a EI.
- III seminar. Tulburări specifice de vorbire ale copiilor cu CES. Agresivitatea, consecințele și diminuarea ei. Specificul lucrului cu copii cu dificultăți de învățare. Metodologia de elaborare a programei de intervenție personalizată.
- IV seminar. Corecția logopedică a elevilor cu disgrafie și dislexie. Lucrul cu copii cu ADHD
- Intrunirea metodică I. 1) Dezvoltarea motricității generale, fine prin chinetoterapie (training). 2) Dezvoltarea proceselor cognitive prin ergoterapie (ora publică).
- Intrunirea metodică II. 1) Familia – partener ai școlii incluzive (training). 2) Terapii ocupaționale (ora publică).

VII. Activități de formare continuă a specialiștilor SAP

- Participarea la seminarele metodice republicane (activități de formare continuă).
- Participarea la seminar metodic regional: «Evaluarea și asistența copiilor cu autism».
- Participarea la seminar metodic regional: «Aspecte ale proiectării de perspectivă și a planului zilnic al cadrului didactic în contextul educației incluzive».
- Participarea la activitățile de formare a specialiștilor SAP organizate de CRAP.
- Participarea la cursuri de formare continuă a psihologului în conformitate cu graficul stabilit.
- Autoinstruirea personalului în scopul realizării activității de evaluare și asistență psihopedagogică.

VIII. Parteneriate în activitatea SAP

- Perfectarea, discutarea și încheierea acordurilor/memoran-durilor de colaborare/cooperare (Direcția asistență socială, instituțiile medicale, ș.a.) în vederea organizării activității.
- Identificarea potențialilor parteneri (ONG-uri) în vederea desfășurării cu succes a activității SAP.
- Stabilirea strategiilor de colaborare cu ME, IȘE, DRÎTS, instituțiile de învățământ, familia.

IX. Activități de masă :

- Decada educației incluzive: «Un strop de speranță la o viață fericită».
- Concursul raional al Centrelor de Resurse.
- Concursul raional al lucrărilor elevilor cu CES.
- Festivalul copiilor cu CES.

X. Activitatea administrativ-gospodărească:

- Asigurarea condițiilor sanitaro-igienice pentru activitatea eficientă a SAP.
- Dotarea CR cu materiale didactice necesare.
- Procurarea unui calculator.
- Evidența, păstrarea și gestionarea bunurilor materiale ale Serviciului.
- Asigurarea unității de transport, gestionarea finanțelor pentru unitatea de transport.
- Procurarea unității de transport.

Concluzii

Necesitatea de dezvoltare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație din partea tuturor membrilor din procesul educațional. Pentru asta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitor riscuri, le vor depăși cu sprijinul și implicarea cadrelor didactice și comunitate.

Referințe bibliografice:

1. Hotărârea Guvernului Nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică și Serviciul raional/ municipal de asistență psihopedagogică <http://lex.justice.md/md/349661/>

SERVICIILE DE SPRIJIN LA NIVEL INSTITUȚIONAL

*Veronica RUSOV, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Résumé. Le présent article propose une vision intégrée de l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés.

Pentru incluziunea eficientă a copiilor cu cerințe educative speciale a devenit evidentă crearea unor servicii de sprijin, complementare la pachetul standard de servicii educaționale, de care să beneficieze copiii/elevii/tinerii integrați în dependență de particularitățile de dezvoltare și a nevoilor de învățare.

Problema asigurării calității serviciilor de sprijin este una deosebit de importantă cu un impact inedit, dar și pe termen lung asupra beneficiarilor direcți ai acestora – elevii, cât și asupra beneficiarilor indirecți – comunitatea, societatea.

Sprijinul educațional se poate acorda prin intermediul unui complex de servicii educaționale atât copiilor cât și cadrelor didactice și părinților. Cel mai dificil pas în educația unui copil cu cerințe educaționale speciale este acela al acceptării de către familie și școală a faptului că pentru respectivul copil este nevoie de sprijin.

Nevoile de sprijin se referă la fiecare copil care, din diverse motive, necesită sprijin suplimentar în învățare. Nevoile de sprijin pot apărea ca urmare a oricărui factor care dă naștere unei bariere de învățare.

Acești factori sunt legați de situația familială și de asistența medicală de care beneficiază elevul sau pot fi de natură:

- socială (de exemplu, elevul provine dintr-un mediu familial și / sau social dezavantajat);
- emoțională (de exemplu, decesul cuiva apropiat sau divorțul părinților);
- cognitivă (de exemplu, elevul are probleme în înțelegerea unui anumit concept matematic);

- lingvistică (de exemplu, elevul are dificultăți deoarece limba lui maternă nu este româna);
- fizică (de exemplu, îmbolnăvirea);
- senzorială (de exemplu, atunci când copilul este nevoit să poarte ochelari).

La un moment dat al parcursului lor școlar, mulți elevi descoperă că au nevoie de un anumit tip de sprijin. Aceste nevoi sunt deseori temporare și pot fi depășite prin acțiuni de remediere.

Timpul pe care un copil îl petrece la școală oferă oportunități neprețuite de învățare. Oportunitățile pierdute în acest moment pot avea un impact major asupra șanselor pe care le va avea copilul în viață. De aceea, este vital ca cei care au nevoie de ajutor suplimentar să beneficieze de sprijinul adecvat la momentul oportun.

Servicii de sprijin create în Republica Moldova în scopul implementării educației incluzive au fost dezvoltate la nivel național, raional și instituțional. Noile servicii de sprijin au la bază modelul social al dizabilității care valorifică punctele forte și necesitățile elevilor.

În punctul 5 a articolului 33 *Organizarea învățământului pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale* a codului educației „Instituțiile de învățământ general în care sînt înscriși copiii sau elevii cu cerințe educaționale speciale ... beneficiază, în condițiile legii, de sprijin în organizarea învățării. [2]

Conform articolului 71 a Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, instituțiile de învățământ:

- a) creează cadrul metodologic pentru dezvoltarea incluziunii în instituția educațională;
- b) elaborează planul de dezvoltare a instituției din perspectivă incluzivă;
- c) constituie grupuri de promotori ai educației incluzive;
- d) creează mediul instituțional favorabil educației incluzive (administrația, copiii, cadrele, părinții);
- e) stabilesc mecanisme pentru a asigura participarea copiilor și părinților în procesul educațional;
- f) valorifică și dezvoltă potențialul uman existent în instituție;
- g) aplică și evaluează nivelul de realizare a strategiilor de educație incluzivă;
- h) elaborează planuri individuale, adaptează curricula și metodele de evaluare curentă;
- i) asigură implementarea planurilor individuale;
- j) asigură sprijin metodico-didactic cadrelor didactice;
- k) informează cu regularitate părinții și comunitățile cu privire la calitatea educației incluzive oferite copiilor;
- l) redirecționează cazurile atipice în serviciile de consultanță, conform necesităților;
- m) dezvoltă servicii educaționale incluzive extracurriculare;
- n) adaptează spațiul fizic la necesitățile copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- o) colaborează cu alte instituții generale și speciale;
- p) evaluează procesul de educație incluzivă prin implicarea părinților, copiilor, experților și cadrelor didactice;
- q) promovează și diseminează practicile incluzive. [3]

Conform *Regulamentului privind organizarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general (pentru perioada de pilotare)*, acordarea serviciilor psihopedagogice, psihologice și de consiliere în domeniul educației incluzive copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educaționale speciale este una din funcțiile îndeplinite de instituția de învățământ general cu practici incluzive. În accepțiunea articolului **VI. Activități/servicii de sprijin** a regulamentului respectiv instituția de învățământ general cu practici incluzive trebuie să organizeze serviciile de sprijin conform articolelor:

1. „Instituția de învățământ general cu practici incluzive realizează, suplimentar la procesul educațional propriu-zis, în colaborare cu serviciile comunitare sau cu alți parteneri locali, diferite activități/servicii de sprijin: programe de abilitare, reabilitare, compensare, recuperare, terapie etc., care au ca finalitate reabilitarea și integrarea școlară și socială a elevilor cu cerințe educaționale speciale.
2. Activitățile/serviciile de sprijin sînt stabilite de către comisia multidisciplinară intrașcolară, în rezultatul evaluării competențelor transversale, în baza recomandărilor Serviciului raional/municipal de asistență psihopedagogică, și sînt incluse în planul educațional individualizat, fiind parte integrantă a procesului educațional.
3. Procesul de stabilire a activităților de sprijin se constituie din următoarele etape:
 - a) Analizarea evaluării și a expertizei (expertizelor) externe, dacă acestea au avut loc;
 - b) Elaborarea planului educațional individualizat în care sînt formulate obiectivele educaționale;
 - c) Determinarea demersurilor concrete de diferențiere/individualizare în clasă;
 - d) Stabilirea și repartizarea pe responsabili a acțiunilor de sprijin concrete;
 - e) Evaluarea, monitorizarea realizării acțiunilor de sprijin, re-definirea obiectivelor, re-planificarea activităților.
4. În cazul în care se stabilește că dificultățile/problemele de învățare ale elevului cu cerințe educaționale speciale nu pot fi depășite prin intervențiile învățătorului/profesorul la clasă, va fi acordat suportul corespunzător prin cadru didactic de sprijin.
5. Activitățile de sprijin se planifică și se realizează, cu un grad înalt de flexibilitate, în formele: asistență la clasă, lucru în grupuri mici, ședințe de lucru individual etc.
6. În scopul realizării acțiunilor de sprijin, pot fi implicați și colegii elevilor cu cerințe educaționale speciale, fără a-i particulariza în mod accentuat pe aceștia din urmă și fără a evidenția în mod special acordarea sprijinului/ajutorului.
7. Informația privind acțiunile de sprijin va fi inclusă în dosarul elevului, astfel încît acestea să poată fi continuate, după necesitate, la un alt nivel de învățământ.
8. Elevii cu cerințe educaționale speciale, încadrați în programele desfășurate după orele la clasă, beneficiază de masa de prînz.
9. În cazul școlarizării copiilor cu dizabilități motorii, instituția de învățământ general cu practici incluzive organizează transportarea gratuită a acestora de la domiciliu pînă la unitatea de învățământ și retur.
10. După caz, pe durata transportării, elevii cu cerințe educaționale speciale sînt însoțiți și supravegheați de un cadru didactic de sprijin sau un asistent personal. Elevii vor fi instruiți, în prealabil, referitor la regulile de securitate în transport.

11. Unitatea de transport utilizată pentru transportarea elevilor cu dizabilități motorii, dotată cu echipamente corespunzătoare, va fi achiziționată și întreținută de autoritatea publică locală în circumscripția căreia este amplasată instituția de învățământ general cu practici incluzive.” [4]

Prezentul Regulament stabilește modul de organizare a serviciilor de sprijin în instituțiile de învățământ general.

Noțiunea de sprijin apare în sintagma *sprijin pentru diversitate* și este un concept-cheie în Indexul incluziunii școlare, care adoptă o înțelegere mai largă a noțiunii de *sprijin*, ca reprezentând toate activitățile care cresc capacitatea unei școli de a răspunde diversității elevilor. Cităm întrebările oferite de Indexul incluziunii școlare la *Dimensiunea D Crearea politicilor incluzive* pentru a avea un punct de pornire în evaluarea calității serviciilor de sprijin la nivel instituțional:

„B.2 Organizarea suportului pentru diversitate

B.2.1. Formele de sprijin sunt toate coordonate.

i. Sunt măsurile coordonate în cadrul unei strategii cu scopul de a crește capacitatea școlii de a răspunde la diversitate?

ii. Se acordă importanță coordonării sprijinului – de exemplu prin repartizarea acestei responsabilități unui membru cu experiență al corpului profesoral?

iii. Sunt măsurile de sprijin direcționate către prevenirea barierelor în calea procesului de învățare și de participare a elevilor?

iv. Există o politică clară de sprijinire a incluziunii pentru toți cei care susțin procesul didactic din interiorul școlii?

v. Există o politică clară de sprijinire a incluziunii prin servicii de suport din

exteriorul școlii, care să contribuie la dezvoltarea atitudinilor incluzive în comunitate?

vi. Este personalul conștient de existența unor servicii variate menite să susțină educația și participarea copiilor la școală?

vii. Există o coordonare a tuturor inițiativelor, precum a celor referitoare la sănătate, sau a celor destinate elevilor cu performanțe ridicate, astfel încât acestea să susțină dezvoltarea școlii în direcția idealului școlii pentru toți?

viii. Sunt solicitați cei care oferă suport să și coordoneze eforturile lor cu alte inițiative similare?

ix. Sunt măsurile de suport ghidate de ceea ce este mai bine pentru elevi și nu de menținerea autorității profesionale?” [1, p. 67]

Indexul incluziunii școlare accentuează ideea conform căreia oferirea de suport individual copiilor reprezintă doar o parte din încercările de a crește participarea lor școlară. Suportul este de asemenea oferit atunci când profesorii planifică lecțiile ținând cont de toți elevii, recunoscând diferențele existente inițial între ei, experiențele și stilurile diferite de învățare, sau atunci când elevii se ajută unii pe alții. Când activitățile de învățare sunt create pentru a susține participarea tuturor elevilor, nevoia de suport individual este mai redusă. De asemenea, practica de a sprijini un copil în învățare poate conduce la o îmbunătățire a procesului de învățare activă, independentă, dar poate contribui și la îmbunătățirea predării pentru un grup mai larg de elevi. Sprijinul individual este o componentă a activităților

pedagogice de ansamblu, în care întregul personal este implicat. Responsabilitatea pentru coordonarea sprijinului poate ține de un număr limitat de persoane, dar în realizarea lui este esențial să se facă legătura dintre indivizi și grupuri, precum și cu activitățile personalului de adaptare a programei școlare.

Putem concluziona astfel că, un sistem educațional modern și funcțional trebuie să dezvolte servicii educaționale diverse care să facă față tuturor provocărilor copiilor care îl frecventează. Aceste servicii trebuie să fie flexibile, corelate și furnizate de personal didactic cu o înaltă calificare profesională.

Conceptul de sprijin este central în înțelegerea educației incluzive. Sprijin pentru copii, pentru profesori, pentru managerii școlari și pentru procesul de predare-învățare. O școală care se dezvoltă incluziv este o școală care lucrează în echipă. Practic, construcția educației incluzive nu poate fi decât o responsabilitate împărțită de întreaga școală.

Rolul profesorului obișnuit este potențat și valorizat. Primele servicii de sprijin pot fi realizate cu ajutorul său.

Fiecare instituție educațională trebuie să fie orientată spre educația incluzivă, trebuie să valorifice diferențele existente în avantajul tuturor copiilor, să recunoască variatele necesități ale elevilor și să caute soluții pentru fiecare dintre ele, ținând cont de stilurile și de ritmurile diferite de învățare.

Rezultatele studiului politicilor educaționale în domeniul educației incluzive întemeiază ideea conform căreia un sistem educațional modern și funcțional trebuie să dezvolte servicii educaționale diverse care să facă față tuturor provocărilor copiilor care îl frecventează. Aceste servicii trebuie să fie flexibile, corelate și furnizate de personal didactic cu o înaltă calificare profesională. Conceptul de sprijin devine central în înțelegerea educației incluzive.

Resurse bibliografice:

1. BOOTH, Tony., AINSCOW, Mel. Indexul incluziunii școlare. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexRomanian.pdf>
2. Codul educației al Republicii Moldova, 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art Nr : 634 <http://lex.justice.md/md/355156/>
3. Hotărârea Guvernului Nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343> (20.08.2015)
4. Regulamentul privind organizarea educației incluzive în instituțiile de învățământ general (pentru perioada de pilotare) Anexa 2 la ordinul Ministerului Educației nr.739 din 15.08.2011

ACTIVITATEA PEDAGOGULUI ÎN CADRUL SERVICIULUI DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ

*Marta CARABULEA, pedagog învățământ general,
Serviciul de asistență psihopedagogică, Rîșcani, Moldova*

Summary: *The article describes the work of the teacher in the service of pedagogical assistance. Plan proposed activity is useful in understanding the role of the teacher in the service of pedagogical assistance.*

Profesia de pedagog trebuie privită de către comunitate cu încredere și responsabilitate, necesitând standarde ridicate de profesionalism. Prin urmare, pedagogul acceptă atât încrederea publică, cât și responsabilitățile de a practica profesia în funcție de cel mai înalt grad posibil de conduită etică. În acest sens, responsabilitățile includ angajamentul față de copiii/elevii, profesie și comunitate. Ca toate codurile profesionale bine stabilite, acesta oferă un ghid de orientare și include aspecte specifice pentru procesul de luare a deciziilor etice. Codul prevede și un cadru conceptual de evaluare a măsurilor efectuate. Astfel, aplicarea codului la situații specifice, în esență, se adaptează la fiecare în parte. Rolul unui pedagog în societate este pe cât de semnificativ, pe atât de valoros. El are o influență ce depășește societatea în care trăiește și nici o altă personalitate nu poate avea o influență mai profundă decât un pedagog. Elevii/copiii sunt profund afectați de afecțiunea pedagogului, caracterul lui, competența și angajamentul său moral. Un astfel de pedagog devine un model pentru discipolii săi. Ei încearcă să urmeze pedagogul lor, în manierele sale, vestimentație, eticheta, stil de comunicare și de gesturi.

În timpul educației lor timpurii, copiii au tendința de a stabili obiectivele lor în viață și a planurilor lor de viitor, în urma consultării cu dascălii săi. Prin urmare, un pedagog bun și cu o viziune largă poate juca un rol important în construirea viitorului copiilor. În același timp, un pedagog „certat” cu normele de etică și buna practică poate afecta copiii mult mai serios. Un pedagog corupt și incompetent nu este doar un individ rău, ci și o întruchipare a unei generații corupte și incompetente.

Cadrele didactice joacă un rol foarte activ în procesul de instruire:

- Ajută copiii sau elevii în autentificarea procesului de învățare – crearea legăturilor cu curriculum-ul național, interesele, cunoștințele existente; stimularea curiozității și dragostea de învățare;
- Ajută copiii sau elevii să conducă procesul de învățare; să se încadreze în obiective, scop, roluri, planuri, termene-limită, precum și puncte de control, criterii; să identifice și să aplice strategiile de învățare optimă pentru procesul de învățare;
- Ajută copiii sau elevii să stabilească/construiască „ imaginea de ansamblu” a cunoștințelor fundamentale;
- Ajută copiii sau elevii să își definească nevoile informative; să stabilească priviri generale asupra subiectelor, lacunelor în cunoștințe;

- Direcționarea copiii sau elevilor pentru a stabili și folosi cele mai bune surse de informații / resurse informaționale /tehnologii de informații / strategii de căutare; pentru a selecta și respinge informațiile; pentru a încadra creanțele informaționale.

Rolul pedagogului din cadrul Serviciului de asistență pedagogică constă în:

- identificarea copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- colaborarea cu alți specialiști (psihologi, logopezi, etc);
- consultarea Comisiei multidisciplinare intrașcolare în evaluarea primară;
- evaluarea potențialului de învățare al copilului (nivelul de dezvoltare cognitivă a copilului);
- consilierea cadrelor didactice la clasă în vederea identificării, adaptării și evitării marginalizării copiilor cu CES și a adoptării unei atitudini pedagogice pozitive care pot fi folosite în dezvoltarea motivației pentru învățare;
- oferirea suportului metodologic în elaborarea PEI;
- asistarea metodologică a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ incluzive;
- conlucrarea cu familia copilului cu cerințe educaționale speciale pentru realizarea programului educațional.

În conformitate cu atribuțiile funcționale ale pedagogului din cadrul Serviciului de asistență pedagogică a fost elaborat următorul **Plan de activitate al pedagogului învățământ gimnazial pentru anul de studii 2014 – 2015:**

Obiectivul general:

- Promovarea serviciului în instituțiile de învățământ gimnazial în asistența copiilor cu CES.

Obiective specifice:

- Amenajarea spațiului de lucru/ asigurarea condițiilor pentru activitatea efectivă.
- Acordarea asistenței metodologice în instituții de învățământ, CMI-uri, CDS.
- Sensibilizarea, ghidarea, încurajarea cadrelor didactice care asistă copiii cu CES.
- Evaluarea complexă și multidisciplinară a copiilor referiți către SAP.
- Perfectarea documentației, întocmirea rapoartelor de evaluare și reevaluare.
- Acordarea asistenței pedagogice copiilor cu CES, părinților, tutorilor, îngrijitorilor acestora.

Nr	Activități	Termen de realizare	Indicatori de realizare	Note, comentarii privind realizarea
I. Activități manageriale				
1.	Elaborarea Planului anual	septembrie, 2014	Plan aprobat	
2.	Elaborarea Planul lunar, săptămînal	Lunar, săptămînal	Plan aprobat	
3.	Întocmirea rapoartelor de activitate	Semestrial, anual	Raport de activitate	
II. Analiza, evidența și evaluarea copiilor cu CES				

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII
Materialele Conferinței științifico-practice internaționale

4.	Consilieri pedagogice în toate instituții le învățământ din raion.	02.09.2014 – 25.09.2014	Rapoartele de reevaluare	Analiza rapoartelor de reevaluare
5.	Analiza și identificarea priorităților privind evaluarea și asistența pedagogică a copiilor cu CES	01-15 octombrie		
6.	Perfectarea setului de instrumente pentru evaluarea și reevaluarea copiilor cu CES	septembrie – noiembrie	Set de instrumente perfectat	
7.	Identificarea eșantionului de copii care vor fi evaluați la referințele CMI - urilor	octombrie - mai	Lista perfectată	
8.	Analiza documentației, a dosarelor , a copiilor cu CES	pe parcursul anului	Documentația perfectată	
9.	Perfectarea formularelor de evidență a copiilor cu CES, pe categorii de vîrstă	septembrie	Formulare perfectate	
10.	Evaluarea și reevaluarea progreselor În dezvoltarea copiilor cu CES	septembrie-mai	Colectarea datelor Despre progresul în procesul educațional al copiilor cu CES	
11.	Întocmirea rapoartelor de evaluare/reevaluare complexă cu recomandările necesare.	pe parcursul a 15 zile de la evaluare/reevaluare	Raport perfectat	
12.	Întocmirea bazei de date referitor la evidența copiilor cu CES	Septembrie – mai	Nr. Copiilor evaluați	
13.	Întocmirea bazei de date a elevilor cl. a IX - a	Septembrie - mai	Nr. copiilor cu CES care vor susține examene de absolvire	

14.	Analiza și generalizarea datelor despre copiii cu CES	ianuarie, 2015	Nr. de formulare analizate	
- Asistență metodică				
15.	Coordonarea și monitorizarea asistenței educaționale a copiilor de vârstă gimnazială și a persoanelor care îi asistă	Septembrie - mai	Rapoarte de activitate	
16.	I Seminar: <i>Tema: „Centrul de resurse”</i> II Seminar: <i>Tema: „Adaptări curriculare”</i> III Seminar: <i>Tema: „Specificul lucrului cu copiii cu dificultăți de învățare”</i>	21.08.2014 08.10.2014 Decembrie 2014	Proces verbal	
17.	Acordarea asistenței pedagogice/metodologice CMI-urilor, echipelor PEI, educătorilor din instituțiile gimnaziale, părinților.	pe parcursul anului	rapoarte de activitate	
18.	Recomandări privind evaluarea și reevaluarea rezultatelor școlare ale elevului cu cerințe educaționale speciale;	pe parcursul anului	rapoarte de activitate	
IV. Autoinstruire				
19.	Participare la activitatea întrunirilor metodice	conform orarului		
20.	Studierea literaturii de specialitate	pe parcursul anului		
21.	Perfectarea portofoliului de lucru	pe parcursul anului		

În *concluzie* menționăm faptul că fiind implicat în educația incluzivă, pedagogul pune accent pe desfășurarea activităților care presupun lucrul în echipă și cooperarea, respectarea identității culturale a fiecărui copil, monitorizarea eficacității activităților de predare – învățare – evaluare, sprijin și remediere școlară.

АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКО-КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ИСПЫТЫВАЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

*Ларуса ПОДГОРОДЕЦКАЯ, преподаватель,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

***Summary:** Aspects of diagnostic and remedial work of a psychologist with children, learning difficulties. To identify the reasons for the lag in education psychologist diagnoses general intellectual development, and diagnostics of school skills. The selection of methods depends on the correction of identified reasons for the difficulties. The overall performance depends on the joint efforts of psychologists, teachers and parents.*

Проблема работы с детьми, отстающими в развитии, находится в центре внимания психологов, педагогов, социальных работников, дефектологов. Дети с нарушением интеллекта испытывают серьезные трудности социальной адаптации. Количество таких детей, к сожалению, не уменьшается. Нужна помощь специалистов, которые бы помогли работникам образовательных учреждений овладеть психолого-педагогическими средствами коррекции и развития способностей детей.

В настоящее время изучены такие направления специальной психологии как:

- Классификация видов дизонтогенеза;
- Разработка методов диагностики умственной отсталости;
- Изучение причин умственной отсталости и ЗПР;
- Разработка психолого-педагогических рекомендаций для преодоления умственной отсталости и ЗПР[4].

Однако исследований, результаты которых могли бы использовать педагогические работники в связи с инклюзивным обучением для оказания помощи детям недостаточно. Таким образом, проблему преодоления отставания в развитии ребенка посредством психологической коррекции можно отнести к числу актуальных.

Задержка психического развития встречается значительно чаще, чем олигофрения. Она выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

В отличие от детей, страдающих олигофренией, эти дети достаточно сообразительны в пределах имеющихся знаний, значительно более продуктивны в использовании помощи.

В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, длительные неблагоприятные условия воспитания и главным образом органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального, реже – генетического

характера. Исходя из этиологического принципа, различают четыре основных варианта задержки психического развития:

- 1) задержку психического развития конституционального происхождения;
- 2) задержку психического развития соматогенного происхождения;
- 3) задержку психического развития психогенного происхождения;
- 4) задержку психического развития церебрально-органического генеза[4].

Одной из целей патопсихологического обследования является изучение познавательных процессов. На кафедре психологии БГУ был разработан комплекс методик, направленный на определения уровня интеллектуальной готовности школьника, который включает диагностику таких познавательных процессов как внимание, память, мышление, восприятие[3]. Внимание влияет на всю деятельность ребенка. Часты случаи, когда именно из-за несформированности внимания, ребенок испытывает трудности в обучении. В случае умственной отсталости нарушения внимания наблюдаются часто и выражено достаточно сильно. Особенно страдает произвольное внимание, когда требуется целенаправленная деятельность. У этих детей труднее привлекается внимание, невозможной оказывается его длительная активная концентрация, малейшие помехи отвлекают их.

По сравнению с нормальными сверстниками у умственно отсталых детей сужен объем внимания. Бросая взор на какой-то объект они видят в нем меньше отличительных признаков. Это одна из причин, осложняющих ориентировку в помещении, на улице, особенно в малознакомых местах. Недостатки внимания проявляются у умственно отсталых детей и при переключении с одного вида деятельности на другой. При переходе к новому заданию такие дети каждый раз затрачивают больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Снижена у этих детей и способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут делать одновременно два дела. Например, рассказывать и рисовать, писать и подсчитывать удары карандашом по столу.

При умственной отсталости наблюдаются выраженные недостатки процессов ощущения и восприятия. Они проявляются в замедленности протекания, слабой дифференциации. Восприятие умственно отсталых детей характеризуется нарушением избирательности, целостности, обобщенности. У них образуются лишь простейшие, а не главные связи между объектами, поэтому они с трудом постигают смысл воспринимаемого[2].

Давая характеристику мышлению следует отметить, что учащиеся с пониженной обучаемостью заменяют научные понятия житейскими или даже жестами. Нередко при этом те понятия, которые уже изучались, употреблялись этими учащимися неадекватно их подлинному значению, и поэтому внешняя обобщенность некоторых их суждений не отражала подлинно достигнутого ими уровня обобщения. «Застревание» на сформулированных суждениях (ошибочных или недостаточно обобщенных), их неоднократное повторение свидетельствует об инертности мыслительной деятельности такой категории школьников. Неустойчивость мышления проявляется в трудности удержания в уме нескольких значимых для

решения признаков, в необоснованной смене выделяемых признаков, несмотря на их положительное подкрепление.

У этих учащихся наблюдается непропорциональное привлечение конкретного материала в целях установления заданной закономерности. Вместе с тем имеет место недоучет значимости конкретного материала, сопровождающийся ссылками на «интуицию», «чутье» и т.п. Нередко обнаруживается стремление подменить активную мыслительную деятельность при выполнении задания репродукцией, механическим воспроизведением ранее изучавшихся правил[1], [4].

Процесс отвлечения от несущественного происходит с большим трудом, чем выделение существенного. Если мы стремимся к тому, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным в каком-то понятии, необходимо чтобы они умели выразить в словесной формулировке и главное то, что нужно учитывать в первую очередь, и второстепенное, что не следует принимать во внимание.

Не менее легким является путь перехода от общих, теоретических знаний к конкретному. Когда школьник сталкивается с задачей применить абстрактные знания в конкретной ситуации, он должен самостоятельно выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые необходимы для решения вопроса или задачи, оставив в стороне все остальное. По наблюдению психологов, учащиеся с преобладанием образных компонентов мышления воспринимают рисунок или черты лучше, чем словесное объяснение. Сделав или написав что-нибудь правильно, они затрудняются при необходимости рассказать о сделанном, теоретически обосновать свои действия. Переход от конкретных действий к обобщенному осознанию их закономерностей нередко дается таким детям с трудом. Если необходимость подойти к явлению с новой стороны, обнаружить в нем новое свойство, найти новые пути решения – труднейшая задача для мышления, значит надо настойчиво приучать детей к решению таких задач. Если в мышлении школьников могут проявляться такие свойства как инертность, негибкость, стремление к стереотипам, шаблонным действиям, значит надо формировать у них способность к переключению с одного вида деятельности на другой, к перестройке действий, к варьированию способов работы.

В исследованиях по психологии обучения активное внимание, как правило, уделяется изучению мыслительной деятельности школьников, а такая важная сторона познавательной деятельности как память, почти не анализируется. Однако необходимо отметить, что мнемические способности входят в общие способности и поэтому диагностике особенностей памяти детей с нарушением интеллекта должно быть уделено должное внимание. Механическая память нередко бывает удовлетворительной, но всегда страдает память смысловая.

Проблема коррекционного обучения нашла отражение в работах С.Д. Забрамной[2], Однако коррекционно-развивающих программ, направленных на развитие непосредственно школьных умений и навыков недостаточно для детей с отклонениями в развитии. К перспективным направлениям коррекционно-

педагогической работы относится развитие *интегративного* подхода к работе с детьми.

Слабоуспевающие ученики испытывают трудности при усвоении учебного материала. Психолог должен помочь учителю определить психологические причины этих трудностей. Если не будут выявлены причины затруднений, то не будут видны результаты по их преодолению и повышению школьной успеваемости. Причины, вызывающие отставание в учении разноплановы, но между ними существует определенная взаимосвязь. В основе одной той же трудности часто лежат разные причины, а разные трудности наоборот могут объясняться одной и той же причиной. Традиционные формы работы учителя с такими учениками малоэффективны, так как направлены на формирование навыков, а не на общее развитие психических функций.

Применение различных способов выявления психологических причин трудностей в обучении может способствовать принципиальному изменению коррекционной работы психолога и развивающей работы учителя с учениками, испытывающими трудности в обучении. Психолог, наряду с классическими диагностическими методиками исследования внимания, восприятия, памяти и мышления, предлагает специальные задания, опирающиеся на учебные действия конкретных учебных дисциплин (чтение, письмо, математика). Психолог должен предоставить учителю систематическое и развернутое описание тех трудностей, которые возникают у учащихся в процессе обучения, с указанием на возможные психологические причины, лежащие в основе этих трудностей, и способы коррекции выявленных недостатков.

Определенный вклад в решение этой проблемы внесла Н. П. Локалова. Она систематизировала психологические причины трудностей учеников и предложила ряд диагностических и коррекционных методик. Опираясь на опыт учителей и психологов, Н.П. Локалова предложила классификацию трудностей при обучении младших школьников русскому языку и чтению.

- Трудности в написании букв;
- Замена близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, пропуски букв при письме;
- Очень медленный темп письма, сильный тремор;
- Трудности понимания слов, сходных по звуковому составу;
- Неправильное чтение похожих по начертанию букв;
- Затруднения при слиянии букв в слоги слогов в слова.

Каждая из этих трудностей имеет свои психологические причины. Рассмотрим пример диагностики и коррекции конкретной трудности на примере близких по акустическим или артикуляционным признакам букв и пропуске букв при письме. Психологической причиной данной проблемы является недоразвитие фонематического восприятия и слабая концентрация внимания. В данном конкретном случае можно рекомендовать следующие методики: корректурная проба (бланки с рядами букв), красно-черные таблицы с цифрами от 1 до 12, переписывание бессмысленных слов. В целях коррекции следует учить детей различать заданный звук

среди других речевых звуков: из звукового ряда « о, а, у, о, и, ы, о » выделить звук «у» или слог «ша» из слогового ряда «СА, ша, ца, ща, ша». Осуществлять тонкую дифференцировку сходных звуков, звонких и глухих, твердых и мягких и т.д. Для этого используются лото с картинками, фишки разных цветов (крыса- крыша, тень-день)[5].

Наряду с традиционными коррекционными занятиями широкие возможности открываются перед игрой. Реализация диагностико-коррекционных функций детской игры позволила выделить новое направления в психотерапии – игровой терапии. Близкой к игровой терапии, но не тождественной ей в силу ряда специфических особенностей и самостоятельного статуса в зарубежной и отечественной практике признается [арттерапия](#), основная цель которой состоит в самовыражении и самопознании ребенка с помощью искусства и творческой деятельности. Игра может стать для педагога и психолога одним из инструментов развития школьно-значимых психологических и психофизиологических функций учащихся, активизации их познавательных способностей, воспитания устойчивого интереса к интеллектуальной деятельности и потребности в ней. Игра, с одной стороны, помогает развитию познавательных способностей учащихся, а с другой – может служить и эффективным средством преодоления трудностей в этом развитии, «генератором» процесса психолого-педагогической коррекции. Такие игры могут быть построены на учебном и неучебном материале и включены в структуру любого урока по любому предмету, а также в режим группы продленного дня. («Кто самый наблюдательный?», «Кто точнее назовет» и т.д.).

Значительным потенциалом для воспитания у школьников интеллектуальной активности, любознательности, широких познавательных мотивов располагают и так называемые досуговые игры.

Действенным средством совершенствования таких значимых для учебной деятельности функций и процессов, как пространственная ориентация, [восприятие](#), внимание, зрительно-моторные координации, память, мыслительные операции и другие, являются и развивающие [компьютерные](#) игры. Они могут быть с успехом использованы в коррекционно-развивающей практике.

Таким образом, в работе со школьниками, испытывающими трудности психологическая диагностика и коррекция соединяются с педагогической. Разрабатываются новые формы взаимодействия воспитательных и образовательных учреждений и семьи, воспитывающих ребенка с нарушениями или отклонениями в развитии. Содержание развивающей и коррекционной работы должно быть направлено на «зону ближайшего развития» ребенка. Весь процесс общения с ребенком необходимо сконцентрировать на развитие кругозора, моторики, речи, произвольности и самостоятельности детей.

Литература:

1. БЕЛОПОЛЬСКАЯ, Н. С. Некоторые вопросы консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии //Дефектология, 1884. №5, с.42-46.

2. ЗАБРАМНАЯ С.Д. Ваш ребенок учиться в вспомогательной школе: Рабочая книга для родителей, М., Педагогика, 1990. 56 с.
3. Gradul de pregătire psihologică pentru învățământul în școală. Balți. 1992. 98 p.
4. ЛЕБЕДИНСКИЙ В.В. Нарушение психического развития у детей. М., Педагогика, 1985. 196 с.
5. ЛОКАЛОВА Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М., Альфа, 1993. 63 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХОРЕОГРАФИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Наталья ВЕНГЕР, хореограф, вторая дидактическая степень,
Гимназии имени Кантемира, Глодень, Молдова*

***Summary:** The article viewed the problem of the use of choreography in the inclusive education of hearing primary school children. There regards the urgency of the problem, the impact of the choreography on social adjustment of students, on their physical development.*

We give a description of psycho-pedagogical conditions of use of the choreography in the education of hearing-impaired students in gymnasium D. Cantemir in town Glodeni.

Для эффективной организации процесса инклюзивного обучения большое значение имеет эстетическое воспитание, которое сегодня вызывает большой интерес не только у исследователей, но и у учащихся, педагогов и родителей. Одно из направлений этого аспекта деятельности – хореография, обучение искусству танца. Это формирует у учащихся социальную активность, творческие способности, эстетическую культуру, коллективизм и многое другое, положительно влияющее на развитие личности.

Огромное влияние хореография оказывает на физическое развитие детей, способствует приобретению ими правильной осанки, умения легко, свободно и грациозно двигаться, избавляются от таких недостатков, как сутулость, «косоплоскость», лишний вес и т. д.

По мнению Е.В. Ковалева обеспечить качественное хореографическое образование детей на основе инклюзии может только целенаправленно подготовленный педагог-хореограф. Он считает, что система профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов находится в сложных условиях реформирования образования, в которых необходимо формирование у подрастающего поколения духовно-нравственных ценностей, раскрытие эмоционально-эстетического, интеллектуального потенциала, развитие творческих способностей в условиях досуга [2]. Поэтому о профессионализме педагогов-хореографов можно судить по степени соответствия результатов их практической деятельности современным требованиям, которые обозначены в документах правительства республики Молдова.

Особое значение занятия хореографией имеют для слабослышащих школьников. Мой опыт работы в качестве хореографа в гимназии им. Д. Кантемира города Глодень показал, что их социализация благодаря танцам проходит более успешно. Они легко входят в образовательную среду, выстраивают отношения со сверстниками, чувствуют себя нужными школьному сообществу. В процессе занятий для них создаются условия для формирования таких качеств, как точность, равновесие, координация движений, кинестетическая чувствительность, из-за которой они часто бывают неуклюжими, быстрее устают, теряют работоспособность, что в целом затрудняет процесс их обучения.

Учитывая важность занятий хореографией для детей с ограниченными возможностями здоровья, в работе с учащимися гимназии им. Д. Кантемира соблюдаются следующие психолого-педагогические условия:

- Занятия строятся так, чтобы они могли обеспечивать всестороннее развитие ребенка, воздействовать положительно на его организм, укреплять его здоровье;
- Танцевальные комбинации подбираются таким образом, чтобы они могли стимулировать умственную деятельность детей согласно уровню развития их восприятия и возрастным особенностям;
- Занятия направлены на развитие потребности детей в самостоятельном повторении выученных танцевальных движений в период их отдыха и культурного досуга;
- В работе с детьми используется многообразие методических приемов обучения танцевальной деятельности: постепенное усложнение движений, вербальное воздействие в виде вводной беседы, объяснения, описания той или иной техники или движения, показ при пояснении техники исполнения движений.
- Новые движения показываются замедленно, несколько раз, пока обучающиеся не усвоят правила исполнения;
- Показ обязательно сопровождается подробным устным объяснением. Слабослышащему ребенку хореограф объясняет громче, чем здоровым детям, следит за тем, чтобы они поняли и усвоили процесс танцевальных движений;
- Простые танцевальные движения показываются лицом к занимающимся, с левой руки и ноги, а сложные – спиной к занимающимся.

Огромную помощь хореографу в проведении занятий оказывает зеркало, так как это даёт возможность детям осуществлять контроль за своими движениями и соотносить их с показом хореографа.



Большое значение мы придаём музыкальному сопровождению, так как оно содействует проявлению у детей эмоций, учит их согласовывать движения с музыкой, создаёт атмосферу творчества и одухотворенности.

Учитывая, что слабослышащий ребенок нуждается в активном использовании метода наглядности, хореограф использует считывание информации с губ, а также различные игры, отвечающие задачам и содержанию занятия, возрасту и подготовленности слабослышащих младших школьников.

Поэтому на наших занятиях танцы чередуются с играми, что даёт детям возможность расслабиться, почувствовать себя более непринужденно, поднимает настроение, развивает эмоциональность. В тоже время с помощью игры формируются сложные умения и навыки, связанные с развитием нарушенной слуховой функции. Так например, при обучении детей определению начала и окончания музыки, они выполняют различные упражнения по заданию хореографа.

Использование многообразия методов в комплексе, позволяет добиться того, что ребенок с нарушенным слухом проявляет большой интерес к хореографическому искусству, он получает удовольствие от занятий, что вызывает дальнейшее желание танцевать.

Перед изучением какого-либо танца детям предлагается послушать музыку, затем воспроизвести ритм хлопками. И только после этого идет показ и разучивание элементов.

Педагог-хореограф выполняет упражнения вместе с детьми, чтобы увлечь их и усилить эмоционально-двигательный ответ на музыку.

Положительным является использование хореографом специальных жестов для слабослышащих детей, которые помогают им определять начало и завершение каких либо движений. Например, после объявления задания хореограф поднимает руку вверх, что указывает детям на начало выполнения движений. Когда же движения надо заканчивать, рука хореографа опускается вниз.

Музыкальная аппаратура должна быть установлена на полу, чтобы слабослышащие дети лучше усвоили ритм, а педагог –хореограф заранее показывает

слабослышающему ребенку место на которое он должен прийти в конце какого либо танцевального элемента.

Трудно переоценить влияние на слабослышащих детей народных танцев, которые обладают ярким национальным калоритом, дают возможность слабослышащему ребенку почувствовать себя частицей коллектива, научиться взаимодействовать с партнером, ощутить поддержку друг друга.

Литература:

1. Адеева Л.М. Пластика. Ритм. Гармония. Самостоятельная работа учащихся для приобретения хореографических навыков. Учебное пособие . СПб.: "Композитор" – 52с
2. Ковалев Е.В., Захарова А.В., Староверова М.С. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 167 с.
3. Развитие пластики в современных танцевальных ритмах: Учебно-методическое пособие / Авт.составитель: Лисенкова И.Н., Меньшова В.Н.; под ред. Крылова О.Б. – М.:1989.

SECȚIUNEA IV
SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЯМ,
ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

*Лариса ЗОРИЛО, кандидат педагогических наук, доцент,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: The author discusses the problem of psychological and educational assistance to families of children with developmental disabilities. There are defined the functions of this family, and the problems faced by families raising a disabled child. There are characterized the types of wrong upbringing, the causes of this phenomenon. In addition, the author describes the following models of these families' assistance: pedagogical, diagnostic, social, medical and psychological.

Внедрение системы инклюзивного образования в нашей республике способствует восстановлению приоритета семьи в воспитании детей, в стремлении родителей и специалистов к сотрудничеству в интересах всестороннего развития ребенка. В правительственной программе о развитии инклюзивного образования в республике Молдова (Hotărîre Nr. 523 din 11.07.2011 cuprindere la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020) указывается на необходимость педагогического просвещения семьи имеющей ребенка с проблемами в развитии, усиление её социальной роли и творческого потенциала.

Исследователи в области семейного воспитания детей с проблемами в развитии выделяют следующие функции такой семьи: репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, экономическая, сфера первичного социального контроля, духовного общения, социально-статусная, досуговая, эмоциональная, сексуальная [1]. Д.В. Зайцев к традиционному блоку функций добавляет ряд специфических. Это абилитационно-реабилитационная (восстановление психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей); корригирующая (исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями); компенсирующая (замещение, перестройка нарушенных или недосформированных функций организма, его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытка заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохраненными компенсаторными механизмами) [1].

В соответствии с представлениями о семье как системе, выделяются следующие семейные подсистемы: муж — жена, родитель — ребенок, брат — сестра, экстрасемейная — взаимодействие с друзьями, профессионалами и пр.

По исследованиям Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Г.А. Мишиной и др., при наличии в семье ребенка с отклонениями в развитии нарушаются все четыре подсистемы. При этом нарушение хотя бы одной из подсистем вызывает изменения и во всех остальных. Так, семья, имеющая ребенка с ограниченными возможностями здоровья, может настолько переживать за его жизнедеятельность, что это приведет к нарушению детско-родительских отношений по типу гиперопеки.

Наличие ребенка с отклонениями в развитии может влиять и на супружеские отношения. Например, некоторые отцы с появлением больного ребенка начинают избегать супружеских взаимодействий, а матери уделяя внимание такому ребенку, перестают заботиться о муже и других членах семьи.

Зачастую семья, имеющая ребенка-инвалида, старается максимально ограничить контакты с окружающими. Они замечают, что при общении с их ребенком, имеющим нарушения развития, окружающие испытывают страх, неловкость и жалость или же выражают недоумение по поводу решения оставить такого ребенка в семье.

Специалисты социальных служб определяют следующие проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка-инвалида:

- неумение родителей ориентироваться в сложившейся ситуации;
- незнание юридических и правовых норм;
- нарушение социального статуса семьи;
- жилищные и материальные проблемы;
- полная или частичная изоляция от общества ребенка-инвалида;
- нарушение психологического климата в семье.

Анализ литературы показал, что семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, намного реже является объектом исследования, и ее проблемы изучены в меньшей степени. Как отмечают Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина, квалифицированная помощь со стороны семьи детям с особыми потребностями в развитии существенно дополняет комплекс лечебно-педагогических мероприятий. Родители, движимые чувством любви к ребенку, способны индивидуализировать, дополнить, расширить и развить предлагаемые специалистом методы обучения, проявить творчество и изобретательность в деле воспитания своего ребенка, взять на себя огромный повседневный труд помощи ребенку [2].

Основными условиями, обеспечивающими оптимальный тип семейного воспитания являются: любовь к ребенку, последовательность в поведении, единство требований со стороны окружающих взрослых, адекватность воспитательных мер, наказаний, избегание участия ребенка в конфликтах взрослых. Все перечисленные требования направлены на то, чтобы обеспечить ребенку хороший морально-психологический климат, теплоту и заботу, что является залогом его оптимального развития.

В психолого-педагогической науке предпринимаются попытки классифицировать типы воспитания, приводящие к болезненным и асоциальным

реакциям. Нарушения процесса воспитания в семье И. Яковлева оценивают по следующим параметрам.

- Уровень протекции — чрезмерная и недостаточная.
- Степень удовлетворенности потребностей ребенка — потворствование и игнорирование потребностей ребенка.
- Количество и качество требований к ребенку — чрезмерность и недостаточность требований — обязанностей ребенка.
- Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля[5].

Э.Г. Эйдемиллером выделены следующие отклонения в стилях воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция[4].

Наиболее распространенными типами неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, являются гиперопека и гипопека.

Гиперопека чаще всего встречается среди матерей. Характеризуется чрезмерной опекой ребенка. Его жалеют, балуют, оберегают от трудностей, стремятся все выполнить за него. Это делает ребенка беспомощным и приводит к еще большему отставанию в развитии.

Основные проявления гиперпротекции:

- чрезмерная забота о ребенке;
- неспособность матери отпускать ребенка от себя;
- стремление видеть в относительно большом ребенке маленького.

Гиперопека проявляется в двух полярных формах: мягкой, потворствующей, и жесткой, доминирующей.

Первая форма часто приводит к формированию демонстративных черт личности, вторая — к развитию психастенического типа личности, то есть человека, постоянно сомневающегося, неуверенного в себе.

Обычно, в результате длительной гиперопеки ребенок теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, он ждет помощи от взрослых и прежде всего от родителей.

Второй тип — гипопека — неправильная родительская позиция, проявляющаяся в недостатке внимания и заботы к ребенку. Родители, которым она присуща, не уделяют должного внимания больному ребенку, предоставляют его самому заботиться о себе. Это приводит к еще большему отставанию в развитии, формированию неадекватных реакций на взаимодействие с окружающими.

И. Яковлева выделяет общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития.

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка.
- Личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность.
- Семейные отношения нарушаются и искажаются.

- Социальный статус семьи снижается — возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг внесемейного функционирования снижается. В этой связи И. Яковлева пишет: «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка[5, p.39].

Поэтому для учителя важно умение диагностировать процесс воспитания особого ребенка в семье и его особенности. Для этого необходимо использовать ряд взаимодополняющих методов: беседу, анкетирование, наблюдение, метод экспертных оценок, методы, основанные на самооценке (опросники) и экспериментальный метод.

Целью диагностической работы с семьей, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, является определение психологического климата, типа семейного воспитания, установок родителей по отношению к детям и собственной семье.

Как подчеркивают Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина, психодиагностическое обследование должно проводиться обязательно с соблюдением этических норм. Результаты при сообщении родителям и ребенку следует облечь в такую форму, чтобы у семьи возникло желание сотрудничать со специалистами. Информация должна подаваться в вероятностных терминах с подчеркиванием позитивных моментов в процессе конструктивного общения[2].

Диагностика особенностей детско-родительских отношений изучается в трех направлениях: взаимодействие в процессе наблюдения, представления сторон о взаимодействии, отношения участников взаимодействия.

Изучение взаимодействия в процессе наблюдения — это изучение видимого взаимодействия, наблюдаемого поведения участников (например, детям и родителям предлагается сделать рисунок на определенную тему: «Наш дом»).

При изучении представлений о детско-родительском взаимодействии необходимо использовать две группы методик: диагностика взаимодействия по представлению родительской стороны и диагностика взаимодействия по представлению детей.

Изучение отношений участников взаимодействия — это изучение отношений членов семьи, проявляющихся в симпатии и антипатии друг к другу, определенной степени близости, зависимости и независимости. Это является важным для понимания сути и содержания взаимодействия.

Результаты диагностической работы дают информацию педагогу о возможных причинах неблагополучия в семейном воспитании, о детско-родительских отношениях, помогают определить основные направления помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

В специальной литературе выделены и охарактеризованы следующие модели помощи семье:

1. *Педагогическая модель.* В основе модели работа по повышению педагогической компетентности родителей.

2. *Диагностическая модель* основывается на предположении дефицита у родителей

специальных знаний о ребенке или о своей семье. В этой связи работа основывается на диагностике семьи.

3. *Социальная модель* используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях требуется вмешательство различных специалистов (юристов, социальных работников и т. д.).

4. *Медицинская модель* предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь заключается в постановке диагноза, лечении больного ребенка и адаптации к нему здоровых членов семьи.

5. *Психологическая модель* используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностей членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации посредством психодиагностики. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений [4].

Таким образом, в основе помощи семье лежит ее всестороннее изучение, которое позволяет выявить её проблемы, условия воспитания ребенка и ряд других важных факторов для планирования дальнейшей работы с семьей и ребенком. Причем, далеко не всегда эти проблемы может решить педагогический коллектив, так как в некоторых случаях требуется помощь таких специалистов, как медицинские работники, коррекционные педагоги и психологи. В некоторых ситуациях необходимо участие социального педагога, деятельность которого направлена на решение проблем жизнедеятельности детей и их семей, повышение активности самих родителей в социальной реабилитации ребенка.

Содержание помощи семье может быть представлено двумя направлениями: индивидуальной и групповой формами работы.

Индивидуальная форма работы осуществляется в виде бесед или структурированного интервью. Это служит для установления непосредственного личного контакта между педагогом и родителем больного ребенка, для их ознакомления с проблемами, которые обсуждаются в классе. Одновременно, в этих беседах, педагог исследует психологические особенности родителя для планирования дальнейшей работы.

Групповые формы работы осуществляют не только психо-коррекционное воздействие со стороны педагога, но и предполагают такое влияние внутри группы при взаимодействии участников.

Помимо этого, в психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями в развитии, используются и наиболее распространенные формы работы: психологическое консультирование, семинары-практикумы, родительские собрания, открытые занятия, дни открытых дверей и т.д. Их целью является получение объективной информации о ребенке и его семье, а также повышение педагогической культуры родителей в области воспитания ребенка, имеющего отклонения в развитии.

Эффективным в работе с родителями данной категории является библиотека специальной литературы по проблемам воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, «Родительская почта», «Телефон доверия».

Литература:

1. ЗАЙЦЕВ, Д. *Дошкольная коррекционная педагогика*. Саратов: Изд - во Саратовского педагогического института, 2000. 40с. ISBN 5-87077-089-0

2. МАСТЮКОВА, Е., МОСКОВКИНА, А. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2003. 408с. ISBN 5-691-01100-6
3. ТКАЧЕВА, В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М., 2007. 318с. ISBN 978-5-17-045822-6
4. ЭЙДЕМИЛЛЕР, Э., ДОБРЯКОВ, И., НИКОЛЬСКАЯ, И. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб, 2005. 352с. ISBN: 5-9268-0204-0
5. ЯКОВЛЕВА, И. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. М.: Спутник, 2012. 133с. ISBN 978-5-9973-2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНУЮ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ

Марина РОМАНЮК, воспитатель ДООУ, с. Дану, р. Глодень

Summary: The author discusses the main directions in the work with parents of preschool children with intellectual disabilities. It is described the kindergarten's experience placed in the village Danu, Glodeni. There are characterized the main directions of advisory work with parents, the methods of physical education in the family. The advisory work with the parents included the questions of organizing the children's game and work activities at home.

Среди детей, нуждающихся в коррекционно-педагогическом воздействии, есть дети с интеллектуальной недостаточностью. Характеризуя таких детей исследователи (Е.М. Мастюкова, В.И. Лубовский, М.Н. Фишман и др.) указывают, что у них проявляется недостаточность познавательной деятельности, и в первую очередь недоразвитие абстрактного мышления, процессов отвлечения и обобщения, задерживается созревание всех анализаторных систем.

Незрелость личности детей с интеллектуальными нарушениями также проявляется в ряде особенностей эмоциональной сферы (В.В. Лебединский, С.Я. Рубинштейн, В.М. Махова, О.Е. Шаповалова и др.). Это недоразвитие и неустойчивость эмоций, эйфория, апатия, поверхностность переживаний, стереотипность поведения.

И. Яковлева утверждает, что эти дети неправильно воспринимают социально значимые средства выразительности, позволяющие оценить эмоциональное состояние другого человека как в сюжетном, так и в предметном изображении, не умеют считывать подобную информацию с лица собеседника, партнера по деятельности. Дети крайне ограничены в возможностях использования таких ярких средств выразительности, как мимика, экспрессивные жесты, интонация и, как следствие, в способности понимать их в исполнении другого человека. Сфера чувств и переживаний людей остается вне поля зрения детей с интеллектуальной недостаточностью, не воссоздается в процессе игровой деятельности, не развивается во взаимоотношениях со сверстником [6, с.98].

Для этой категории детей, внимание, забота, активность родителей, их желание

продвигать своего ребенка вперед- главный показатель успеха всей коррекционно-педагогической работы.

Именно родители первыми могут заметить нарушения в умственном развитии ребенка, и как только оно выявлено, приступить к проведению коррекционной работы. Ее раннее начало позволит предупредить вторичные отклонения в развитии, а также добиться более ощутимых результатов обучения в дальнейшем.

Если ребенок посещает детский сад, то большое значение приобретает сотрудничество и координация действий родителей, врачей, психологов.

Причем работа с родителями неотделима от общего уклада жизни семьи, режима, стиля воспитания, бытовых условий. Поэтому деятельность воспитателя направлена, прежде всего, на обучение родителей созданию в семье ровной, спокойной обстановки, способствующей формированию четкого режима дня. В режим дня входят бытовые моменты, прогулки, занятия, отдых. В целом режим дня ребенка с нарушением интеллекта должен быть щадящим, чтобы избежать переутомления, способствовать укреплению здоровья, выработке полезных привычек. Кроме того, необходимо, чтобы в воспитании ребенка принимали участие все члены семьи, соблюдая единство требований, по возможности разделяя между собой обязанности.

Эффективно взаимодействовать и учить такого ребенка - важная задача родителей. Поэтому воспитатель должен провести консультационную работу с тем, чтобы родители освоили основные принципы проведения занятий с ребенком в условиях семьи.

На основе анализа литературы [2; 4; 6] мы выделили и реализовали в практике работы с родителями ДОО села ДануГлодянского района цикл разнообразных форм работы по повышению педагогической культуры родителей в этом направлении.

Вот основные принципы, которые должны соблюдать родители в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность:

Игровая форма проведения занятий

Любое занятие проходит успешнее, если оно замаскировано под увлекательную игру. Ребенок не знает, что его учат, он играет и одновременно развивается. Мы предложили родителям игры-занятия, которые они могут проводить с детьми, на конкретных примерах объяснили методику их проведения.

Частая повторяемость материала.

В связи с недостаточным развитием памяти и восприятия детей с нарушениями интеллекта необходимо обеспечивать возможность многократного повторения материала через определенное время. Мы советовали родителям для изучения выбирать что-нибудь одно (например, познакомиться с одной игрушкой, выучить одно слово, узнать название одного цвета), но быть уверенным, что ребенок усвоил это прочно.

Частая смена видов деятельности.

В связи со сниженной работоспособностью детей с нарушением интеллекта необходимо строить занятия с ними таким образом, чтобы оно, во-первых, было небольшим по продолжительности (для детей от 3 до 5 лет — 15—20 мин, для детей от 6 до 7 лет — 30 мин). Причем можно проводить 2-3 занятия в течении дня, но с разной тематикой. При этом

важно, чтобы деятельность ребенка была разнообразной. Он может слушать сказку, затем рисовать, потом делать упражнения для развития мелкой моторики, играть в математическое лото и т.п.

В целях профилактики переутомления можно проводить с детьми короткие физкультминутки (1—2 мин.) в середине занятия или тогда, когда ребенок явно утомлен. Это могут быть движения под музыку, короткие стишки, сопровождаемые действиями и т.д.

Обеспечение переноса навыка на другой материал

Учет данного принципа очень важен в обучении детей с нарушениями интеллекта, так как у них отсутствует или значительно снижена способность самостоятельно переносить усвоенный навык в новую ситуацию. Поэтому каждое занятие должно иметь продолжение, в процессе которого дается то же самое задание, но уже с другими игрушками (вчера считали матрешек, а сегодня — елочки), в другом помещении (сначала рассказывали стишок дома, а теперь попробуем на прогулке в парке). Навык можно считать полностью сформированным только тогда, когда ребенок сможет повторить его на любом материале и в любой обстановке.

Организация предметно-игровой деятельности

Особое внимание в консультативной работе с родителями мы уделили принципу организации предметно-игровой деятельности ребенка. У детей с нарушениями интеллекта не сформирован механизм игровой деятельности, что препятствует их полноценному развитию, затрудняет социальную адаптацию и интеграцию в социум. Для того чтобы игра начала оказывать развивающее влияние на личность ребенка, требуется специальное обучение. Поэтому мы рекомендовали родителям сначала учить ребенка действовать с разнообразными игрушками. Для этого ребенку, независимо от его пола, необходим набор игрушек, включающий в себя дидактические (обучающие) игрушки, куклы, игрушки-животные, игрушки для подвижных игр, игрушки, отражающие быт людей (мебель, кукольная одежда и т.д.). Все игрушки, предлагаемые детям с интеллектуальной недостаточностью, должны быть реалистичного вида, так как дети данной категории с трудом понимают условность образа.

Каждый день родитель должен предлагать ребенку какую-то одну игрушку для подробного знакомства. Игрушку рассматривают, называют ее части, учат нескольким наиболее характерным действиям с ней. Занятия периодически повторяются, при этом игрушка меняет свой внешний облик (кукла резиновая, пластмассовая, тряпчатая). Постепенно игровые действия, которым обучают детей, усложняются (кормление, одевание, катание на машине). Действие считается сформированным, если ребенок способен воспроизвести его на другом объекте и начинает переносить в свободную деятельность.

Организуя игровую деятельность очень важно использовать предметы-заместители, так как это является важнейшим шагом на пути к освоению абстрактного мышления. Для этого родители могут завести коробку с разнообразным бросовым материалом (палочками, коробочками, брусочками), который предлагают ребенку для замены некоторых игрушек. При этом важно, чтобы один и тот же предмет дети использовали по-

разному (кубик может быть мылом, утюгом, печеньем, столиком).

Постепенно родители могут переходить к ролевой игре. Сначала для обыгрывания следует предлагать роли, близкие по содержанию (мама, папа, бабушка, воспитатель). Затем — более обобщенные (шофер, продавец). Перед каждой игрой желательно провести подготовительную работу для ознакомления с ролью. Можно пойти с ребенком на экскурсию, порисовать, провести беседу, рассмотреть иллюстрации по теме игры.

Важным мы считали обязательное участие взрослого в игре. Мы рекомендовали родителям на первых этапах выполнять главные роли, давая ребенку образец ролевого, речевого и эмоционального поведения в игре. Позже взрослый может выполнять второстепенные роли, стараясь своим участием разнообразить сюжет.

У ребенка с нарушением интеллекта нужно развивать все основные виды деятельности, характерные для детей в целом. Сначала акцент можно делать на предметно-игровую деятельность, развитие речи, физическое и трудовое воспитание. Затем, по мере роста ребенка, занимаются формированием элементарных математических представлений, конструированием, ручным трудом, рисованием, лепкой, аппликацией.

Особого внимания заслуживает развитие речи ребенка с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим мы рекомендовали родителям комментировать все свои действия, привлекая внимание ребенка к своему лицу. Одновременно следует заниматься активизацией речи, то есть стараться вызывать любые речевые реакции, поощрять их, закреплять путем многократного повторения. Для этого родители могут использовать специальные игры, сопровождающиеся выразительными движениями с использованием музыки, стихов.

В физическом развитии ребенка с нарушениями интеллекта необходимо учитывать ослабленность его организма, часто нарушения развития статики, основных движений, мелкой моторики, осанки, координации элементарных двигательных навыков, равновесия и т.д. Основными средствами физического воспитания, которые есть в арсенале родителей могут быть утренняя гимнастика, подвижные игры, спортивные упражнения (ходьба на лыжах, катание на коньках, бег, плавание и т.д.), а также закаливание, массаж, прогулки. Очень полезны как для физического так и эмоционального развития ребенка подвижные игры, особенно если они проводятся на свежем воздухе.

Обучение труду играет огромную роль в развитии ребенка с интеллектуальной недостаточностью, способствует его умственному, нравственному воспитанию, социально-бытовой адаптации, совершенствует моторные навыки, укрепляет физически.

Целью трудового воспитания детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью в семье является овладение компонентами трудовой деятельности в разных видах труда: самообслуживания, хозяйственно-бытового и труда в природе.

В этой деятельности очень важно совместное участие детей и родителей, так как ребенок подражает взрослому и одновременно осваивает деятельность. Родителям необходимо практически показывать, как выполнять то или иное действие, давать детям наглядный пример трудовых действий.

Родителям следует привлекать ребенка ко всем трудовым процессам и сопровождать это положительными эмоциями, стимулирующими интерес к трудовой деятельности.

Необходимо хвалить ребенка за любые достижения и успехи. Но следует постепенно ослаблять похвалу за действия, которые уже хорошо знакомы ребенку и выполняются автоматически, и переносить внимание на те операции, которые только осваиваются. В каждой семье имеется разнообразный арсенал поощрений и похвал, гибкое использование которых позволяет регулировать поведение ребенка и выполнять трудовую деятельность с удовольствием.

Литература:

1. БАРЕЯВА, Л., ГАВРИЛУШКИНА, О., ЗАРИН, А., СОКОЛОВА, Н. *Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. СПб, 2001. 272с. ISBN: 978-5-9925-0037-0
2. МАСТЮКОВА, Е., МОСКОВКИНА, А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. М., 2004. 408с. ISBN 5-691-01100-6
3. КАТАЕВА, А., СТРЕБЕЛЕВА, Е. *Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых детей дошкольного возраста*. М., 1991. 191с.
4. ОВЧАРОВА, Р. *Психологическое сопровождение родительства*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
5. СТРЕБЕЛЕВА, Е. *Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии*. М.: ВЛАДОС, 2005. 180 с. ISBN 5-691-00605-3.
6. ЯКОВЛЕВА, И. *Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья*. М.: Спутник, 2012. 133с. ISBN 978-5-9973-2

CONSILIEREA PĂRINȚILOR ÎN CAZUL COPIILOR CU CES

*Emil Sorin BLOJ, profesor, consilier școlar,
Centrul Județian de Resurse și Asistență Educațională, Mureș, România*

Summary: Once with the European Union integration the assurance of the child's with special educational take right to education is imposed. When we talk about children education, about their behavior, the family factor must be considered, the missing link of his life.

This paper proposes a method of children and adolescent with special educational take problem approach, the information and the instruments for solving undesirable situations that occur in the parent-child relation, offering the parents, thru the „parent school” the chance to perfect themselves in the „profession of being a parent”.

Introducere

Pot fi învățați părinții copiilor cu CES să fie părinți mai buni?

Prioritatea numărul 1 a întregii vieți de părinte în cazul copiilor cu CES este și va rămâne în permanență asigurarea sănătății copilului din punct de vedere fizic, psihic și emoțional. Dezvoltarea armonioasă a copiilor este condiționată de satisfacerea adecvată a nevoilor pe care le implică stadiile diferite de dezvoltare pe care aceștia le traversează. De

multe ori însă, părinții se simt neajutorați în calitatea lor de părinte, mai ales în situația copiilor cu CES. Adesea, ei nu știu să identifice nevoile reale ale copiilor, sau se raportează greșit la ele, generând efecte negative care pot uneori marca pe viață comportamentul și starea copilului. În astfel de momente mulți părinți ajung să fie dispuși să facă orice pentru obținerea „cheilor” potrivite de rezolvare a acestor situații de criză. Ca o soluție la acest gen de dificultăți a apărut ideea de preluare a modelelor occidentale de educare a cuplurilor pentru viața de familie și cea de părinte. Profesorul psiholog școlar vine și în ajutorul părinților, oferindu-le servicii de informare, consiliere, asistență și suport pe teme legate de educația copiilor și care își propun să fie cuprinse sub titulatura generală „Școala părinților” .

Lucrarea de față își propune să se alăture altor forme de acțiune care să dea posibilitatea părinților ai căror copii au fost diagnosticați cu CES să înțeleagă mai bine ce fel de părinte este, să învețe tehnici de comunicare, să înțeleagă comportamentele copiilor, să învețe tehnici de disciplinare a copilului, deoarece „Copiii noștri ne oferă ocazia de a deveni părinți așa cum ne-am dorit mereu să fim.” (Louise Hart)

Viața de părinte îți aduce multe bucurii, dar și încercări, întrebări și neliniști care îți dau sentimentul că poate ar trebui să faci lucrurile altfel! Bucurii, stres, nesiguranță, învățare continuă, adaptare, sunt tot atâtea fațete ale aceluiași rol: acela de a fi părinte!

Este unul din rolurile care ne aduc în permanență față în față cu noi înșine, prin răspunsurile, reușitele sau neîmplinirile copiilor noștri!

I. Design-ul cercetării

S-a pornit de la următoarele ipoteze:

1. Prin stimulare adecvată părinții pot deveni parteneri eficienți atât în procesul informării, cât și în generarea de noi soluții. Atunci când sunt implicați activ în rezolvarea problemelor, conștientizează mult mai rapid propriile greșeli.

2. Adesea părinții întâmpină greutăți în cunoașterea opiniilor, atitudinilor, proiectelor, sentimentelor și motivelor propriilor lor copii și asta datorită lipsei de comunicare sau a unei comunicări deficitare.

3. O comunicare deficitară generează de cele mai multe ori conflicte

II. Activitatea de consiliere

Activitatea de consiliere a fost structurată pe trei etape în cadrul a șase întâlniri bilunare:

1. Autocunoașterea și inter-cunoașterea

Autocunoaștere, inter-cunoaștere și evidențierea nivelului de cunoștințe a părinților privind Principiile Declarației Drepturilor Copilului (1959) prin exerciții de inter-cunoaștere („Simbol”, „Zodiile” și „Îngheață imaginea”), reflecții personale asupra unui spot publicitar privind Drepturile Copilului „Dă drumul alunelor”.

„Simbol”

a. fiecare părinte își scrie prenumele (sau un prenume cu care dorește să fie cunoscut de către grup) și realizează un desen care să-i exprime starea lui de fapt în acel moment.

b. își prinde hârtia în piept;

c. apoi se prezintă, explicând semnificația simbolului.

„Zodiile”

- părinții sunt rugați să se așeze în ordinea lunii și a zilei de naștere utilizând doar limbajul nonverbal fără să comunice verbal nimic.

„Îngheață imaginea”

a. părinții discută (doi câte doi) indiferent ce, unul cu altul. Discuția trebuie luată în serios, neobservându-se reciproc și ne-auto-observându-se.

b. dacă la un moment dat se surprinde la interlocutor un tip de mesaj al trupului, sau o structură agresivă, apărută în vorbe, se strigă „îngheață”

c. discuția se întrerupe, în acel moment fiecare scriind pe hârtie ce a simțit. Se încearcă repetarea gestului în alt context, se cristalizează și se întipăresc impresii.

2. Acceptarea a ceea ce suntem.

De multe ori, nu ne dăm seama care sunt opțiunile noastre și încercăm să ne modificăm comportamentul pentru a produce o schimbare. Inerția este cea pe care obișnuim să dăm vina ori de câte ori suntem surprinși de lipsa noastră de discernământ. Acceptarea a ceea ce suntem s-a realizat cu ajutorul exercițiilor „Ne ducem în spate”, „Acceptă sau schimbă”

„Ne ducem în spate”

- participanții poartă fiecare câte o foaie albă pe spate
- toată lumea scrie pe foi aprecieri, recomandări, sfaturi
- fiecare va trebui să știe la citirea celor scrise că nu este vorba despre un portret real, ci numai de feed-back-ul, în legătură cu ceea ce a reușit el să comunice celorlalți despre persoana sa

„Acceptă, sau schimbă”

- participanților li se distribuie foile de lucru „Acceptă sau schimbă”
- li se explică că au ocazia să își dea seama ce aspecte ale propriei lor persoane pot fi modificate și care nu.

- se cere părinților să facă un semn pe continuum-ul de pe foaia de lucru pentru fiecare situație.

- se vor număra toate situațiile în care cred că nu se pot schimba și pe cele în care cred că se pot schimba. În care categorie sunt mai multe situații?

- rezultatele se vor discuta în grupuri restrânse

- se pun întrebări generale „Ce fel de lucruri ar fi bine să modificați pentru a schimba relațiile cu copiii?”

Instrucțiunile exercițiului

Citește fiecare cuvânt ce mai jos și gândește-te cât de mult poți modifica situația dată. Fă un semn pe linia continuă pentru a arăta cât de mult control crezi că ai.

Nu pot schimba deloc

Pot schimba total

1. Nasul

[_____]

2. Înălțimea

[_____]

3. Greutatea

[_____]

4. Culoarea pielii
[_____]
5. Culoarea părului
[_____]
6. Hainele
[_____]
7. Relația cu soția (soțul)
[_____]
8. Relația cu copiii
[_____]
9. Relația cu superiorii
[_____]
10. Relația cu prietenii
[_____]
11. Vârsta
[_____]
12. Atitudinea
[_____]

3. A asculta pentru comunicare.

O ascultare atentă pregătește terenul pentru o comunicare eficientă. Comunicarea poate fi definită simplu ca fiind procesul de a transmite și de a primi informații. A comunica înseamnă mult mai mult decât a vorbi și există puțini oameni care să nu aibă nevoie de îmbunătățirea abilităților de comunicare. Abilitățile de comunicare eficientă trebuie să fie învățate. O parte din aceste abilități s-au însușit, s-au conturat cu ajutorul exercițiilor: „Cum pot arăta că ascult pe cineva” și „Triunghiul comunicării”, exercițiului „Contractul”.

„Cum pot arăta că ascult pe cineva” / „Triunghiul comunicării”

- pe foaia de lucru se cere părinților să definească ce înseamnă o bună comunicare (li se sugerează să se gândească la următoarele aspecte: când consideră că interlocutorul a înțeles ceea ce a spus, ce așteaptă din partea lui?)

- se vor forma pe rând grupe de două, respectiv patru persoane și se va crea o definiție care va fi prezentată în fața celorlalte grupe.

Se aleg doi voluntari care vor interpreta rolul de A – povestitor, B – ascultător. Vor primi următoarele instrucțiuni:

- persoana A – povestitorul: va trebui să povestească o întâmplare recentă, sau impresii despre un film, carte, etc., timp de 2-3 minute

- persoana B – ascultătorul: va asculta ceea ce i se povestește și va folosi toate mijloacele cunoscute pentru a-i transmite că înțelege mesajul său.

- restul grupului va urmări dialogul și va identifica elemente ale ascultării eficiente care au fost utilizate (acest pas se poate repeta de 3-4 ori, schimbând povestitorul și ascultătorul)

- se vor analiza împreună situațiile trăite (acest pas se poate repeta de 3-4 ori, schimbând povestitorul și ascultătorul)

„Contractul”

- se cere părinților ca pentru următoarele două săptămâni, înainte a una sau două activități comune să încheie un contract de colaborare propriu-zis între el și copil în care să specifice:

- cine ce se angajează să realizeze
- pe ce perioadă de timp (una-două săptămâni)
- principiile și normele de conduită (cum va trebui să se comporte fiecare față de celălalt și față de realizarea obiectivului comun)
- măsurile care se vor lua în cazul nerespectării normelor și principiilor stabilite de comun acord (cât se poate de amănunțit)
- recompensele care se pot acorda

III. Analiza rezultatelor

Pentru început se remarcă atmosfera în care cele două grupe de părinți au evoluat. Aceasta le-a permis o exprimare directă, liberă și spontană cu privire la ideile, sentimentele, și experiențele pe care le încercau pe parcursul diferitelor exerciții.

Astfel, în cadrul exercițiului „Simbol” ei au reușit să-și exteriorizeze cele mai profunde percepții despre propria persoană. Simbolul cel mai folosit de către mame a fost soarele care pentru ele semnifică căldura părintească, lumină-viață, bucurie, deci soarele poate reprezenta bucuria de a trăi, precum și grija căldurii părintești. Florile au fost alese pentru a reprezenta nevoia de gingășie.

Celelalte simboluri folosite puneau accent pe câte o trăsătură caracteristică a feminină: chipuri de fetițe – cochetărie, stelele – beatitudine, sau inimioarele – romantism.

Spre deosebire de mame, tații au ales predominant ca simbol chipurile de băieți cu mici particularități: zâmbete sau pălărie „caraghioasă” (cei veseli), ochelari („pentru că așa sunt eu”), scut și sabia (dorința de a-i apăra pe alții). Un tată s-a reprezentat printr-o inimă despicată recunoscându-și astfel ieșirile impulsive, deși fondul este al unei persoane sensibile.

Exercițiul „Zodiile” le-a oferit participanților ocazia de a relaționa între ei într-un mod nonverbal. A fost o reușită (ordinea a fost corespunzătoare) și a contribuit la crearea atmosferei stimulative și de încredere.

Exercițiul „Îngheață imaginea” a dat încă o dată în plus posibilitatea participanților să se cunoască mai bine precum și observarea unor elemente agresive în comunicare (proprie sau ale interlocutorului).

Cea de a doua întâlnire a început cu prezentarea spoturilor publicitare.

Din discuția despre această sarcină de lucru a reieșit interesul părinților pentru mass-media, chiar și atunci când aceasta transmite informații „moralizatoare” privind realitatea înconjurătoare. Folosesc fraze tip clișeu. Ei au preluat informațiile din mass-media și anturaj, le-au filtrat prin propria gândire și le-au asociat cu gândurile și sentimentele proprii privind acest subiect (probabil mulți dintre ei redevenind pentru o clipă copii). În viziunea lor, copilul este o ființă fragilă („floare rară”, „înger care aduce fericirea pe pământ”, „albină”), o ființă luptătoare („leu –regele animalelor”, „o mână cu două degete ridicate simbolizând victoria”) dar și o ființă care are nevoie de dragoste, înțelegere și ocrotire. El ar

putea fii făcut să înțeleagă propriile greșeli „cu răbdare, cu vorbe bune și cel mai important cu iubire”

Iubirea față de proprii copii i-a determinat pe părinți să caute și să înțeleagă cauza violenței în familie: „adulții consideră bătaia ruptă din rai”, „lipsa de respect, dragoste, afecțiune și comunicare în cuplu”

Au găsit și unele soluții:

- „Ar trebui să învețe de la copii să fie mai veseli și mai buni cu fiecare ființă din jur”;
- „Așa cum părinții greșesc uneori” și „copiii au acest drept” dar oare nu „toți învățăm din propriile greșeli”?

În loc de concluzie am putea cita: „Pentru că nici un copil nu aparține părinților săi ci Umanității și pentru că fiecare om rămâne copilul care a fost”. Implicarea părinților a fost atât de profundă încât s-a repercutat și asupra următoarelor exerciții, scopul acestora fiind atins cu destul de mare dificultate mai ales de către mame. În cadrul exercițiului

A treia întâlnire a început cu exercițiul „Ne ducem în spate”, unde participanților li s-a dat posibilitatea să se vadă în oglinda celorlalți. Acest exercițiu a ajutat părinții să conștientizeze faptul că nu totdeauna părem a fi ceea ce suntem. Exercițiul următor „Acceptă sau schimbă” a fost deosebit de interesant, pentru că a scos la lumină și alte laturi ale personalității fiecărui părinte.

Majoritatea au fost ferm convinși că pot schimba relația cu copiii 83,3% (20 de părinți), relația cu soția, soțul 79,1% (19 părinți), atitudinea 87,5% (21 de părinți); susțin că nu pot schimba deloc vârsta 100% (24 de părinți), relația cu superiorii 58,3% (14 părinți).

- La a patra întâlnire s-a pus accent pe comunicare și rolul ei în rezolvarea conflictelor prin cele două exerciții „Triunghiul comunicării”. Problemele cele mai frecvente menționate de părinți în întâlnirile anterioare au fost: dificultatea de a-l determina pe adolescent să execute sarcini gospodărești, conflictele dintre acesta și frații și surorile lui, refuzul în acceptarea disciplinei și sfaturilor părintești, inconsecvența în îndeplinirea obligațiilor școlare, imaturitatea afectivă și închiderea în sine.

În a cincea întâlnire s-a discutat tema de acasă. Implicarea a fost deosebită, părinții reușind cu succes să contureze multe aspecte ale unei comunicări eficiente întâlnite în comunicarea lor cu proprii copii. Mulți au recunoscut faptul că la început au întâmpinat anumite dificultăți.

Ultima întâlnire a fost o reușită care s-a datorat experienței dobândite pe parcursul acestor săptămâni. Oboseala acumulată a fost contrabalansată de reușita activității, acest lucru observându-l din chestionarul final adresat participanților. Cred că astfel de activități sunt foarte utile pentru dezbaterile unor subiecte importante pentru părinți, deoarece facilitează nu doar informarea, ci le permite și adoptarea de atitudini și găsirea de soluții. În acest fel ei vor deveni mai pregătiți să se confrunte cu realitatea într-un mod adecvat.

Concluzii

Am remarcat că părinții manifestă interes când e vorba de proprii copii și depun efort atunci când sunt stimulați fie de propria curiozitate, fie de alte persoane, fie de realitate. Prin exerciții bine alese părinții au fost stimulați să își completeze cunoștințele atât prin informare cât și prin transpunere în diverse situații. Jocurile de rol au fost concepute

pentru ca părinții să fie puși, pe rând în „papucii” copilului lipsit de drepturi, apoi al prietenului acestuia. Primul rol ales a fost cel al *copilului lipsit de drepturi* pentru ca ei să descopere din interior sentimentele și emoțiile încercate de el. Aceasta i-a ajutat în rolul suportiv al celui mai bun prieten-părinte, generând soluții adecvate.

Resurse bibliografice:

1. ALLEN IVEN, I. *Abilitățile consilierului*, Ed. RisoPrint, Cluj-Napoca, 1999
2. BĂBAN, A. și colaboratorii *Consiliere educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, Ed. Psinet / Ardealul, Cluj-Napoca, 2001
3. COCORADĂ, E *Consilierea în școală. O abordare psihopedagogică*, Ed. Psihimedia, Sibiu, 2004
4. GRIGORAȘ, M., ȘOLDĂNESCU, P. *Consilierea și orientarea în alegerea carierei*, Ed. Danubius, Brăila, 2001
5. GROSU POPESCU, E *Respectați-i pe copii*, Ed. Ricif, București, 1996
6. HOLDEVICI, I *Gândirea pozitivă. Ghid practic de psihoterapie rațional emotivă și cognitiv – comportamentală*, Ed. Știință și tehnică, București, 1999
7. LEMENI, G *Consiliere și orientare*, Ed. ASCR, Cluj-Napoca, 2004
8. PERREAULT, H. M *Gândirea pozitivă pentru adolescenți*, Ed. Teora, București, 2000

ASPECTE ALE PARTENERIATULUI CU FAMILIA ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

***Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova***

Summary: *The article makes an attempt to tackle school-family partnership in achieving inclusive education. It emphasizes the factors underlying the education of children with special educational needs (SEN). It is a small feature of the educational process that determines the presence of parents with teachers.*

Educația incluzivă reprezintă o activitate specific umană, de natură psihopedagogică și socială, proiectată pentru formarea și dezvoltarea personalității umane, în vederea integrării ei în societate. Ea se realizează în cadrul procesului educațional prin numeroase acțiuni [3].

Problema copiilor cu cerințe educative speciale (CES) este una dintre cele mai dificile. Copiii cu CES sunt izolați și marginalizați atât în învățământ, cât și în societate.

Deseori și familia, care are un copil cu CES, are tendința de a se absolve de responsabilitate pentru îngrijirea și educarea lui, îndeosebi, în cazul în care nu beneficiază de suport, iar de una singură nu poate face față situației. Familia trebuie să-i arate dreptate și toleranță, să îl încurajeze să spere și să suporte procedurile de recuperare, care uneori sunt dureroase. Atât pedagogii, cât și familiile trebuie să găsească o cale de mijloc în sprijinirea copilului. Mediul în care crește copilul cu cerințe educaționale speciale (CES) își pune amprenta asupra întregii sale dezvoltări.

Persoanele cu nevoi speciale și familiile lor trebuie să propună tehnologii și servicii de asistență de care au nevoie, pentru a obține mai multă autonomie și mai multă flexibilitate [2].

Școala, familia, cadrele didactice au îndatorirea de a-i crea copilului condiții optime dezvoltării sale. În cadrul acestor grupuri are loc socializarea, care ajută copilul să-și rafineze conduitele și achizițiile, să-și creeze idealuri adaptate în permanență la solicitările lui și ale mediului.

Trebuie să existe un parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu dizabilități și cadrele didactice bine pregătite și informate în legătură cu modul în care pot interveni pentru consilierea acestora. Acest lucru ajută la reducerea stresului pe care-l resimt familiile și micșorează riscul ca părinții să-și manifeste frustrările asupra copiilor lor. Este necesar de a reduce izolarea părinților punându-i în legătură cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor. Măsurile întreprinse trebuie să se adreseze în mod specific factorilor care contribuie la abuzare și neglijare, inclusiv lipsa informațiilor și abilităților de părinte sau caracterul nepotrivit al acestora, respectul scăzut față de sine însuși, sentimentele de izolare, așteptările nerealizate și înțelegerea greșită a dezvoltării copilului și a rolului de părinte.

Cum pot fi parteneri părinții și școala? O relație eficientă școală-familie poate fi realizată pe două căi:

- o comunicare bilaterală clară și consistentă;
- variate mijloace de implicare.

Un rol însemnat îl are stilul corect de comunicare a cadrului didactic cu părinții, ceea ce presupune îmbinarea respectului, tactului, bunăvoinței și exigenței față de ei. Numai pe o astfel de bază pedagogii și părinții pot deveni aliați în procesul implicat de educație a copiilor cu CES.

Pentru a înlesni parteneriatul e necesar ca pedagogul să cunoască trăsăturile și potențialul educativ al familiei. De un real folos pentru verificarea influențelor familiei și îndrumarea ei sunt informațiile ce se referă la încadrarea părinților în procesul muncii, la structura și tipul familiei, la relațiile personale dintre membrii săi, la climatul educativ din familie, la metodele educative pe care aceștia le folosesc.

Cunoscând asemenea aspecte cadrul didactic poate trece la stabilirea unui program comun de educație – al școlii și familiei, în care acțiunile ce se întreprind să se completeze reciproc [4].

În realizarea procesului de incluziune sunt implicați mai mulți factori, fiecare dintre ei având un rol definitoriu.

Școala – percepută și ca pîrghie a schimbării sociale – poate și trebuie să încerce să cuprindă și să satisfacă, în mai mare măsură decât până acum, necesitățile unei diversități crescânde ale naturii umane.

Pentru a exista șanse de reușită, lupta împotriva excluderii și marginalizării în educație se simte necesitatea unui parteneriat educațional cu părinții în vederea realizării obiectivelor educației incluzive.

Cadrele didactice trebuie să lucreze pentru a integra copiii cu CES într-un colectiv sănătos. Acest lucru complică munca profesorilor, dar îi învață pe copii a înțelege și a aprecia o mare varietate de diferențe dintre ei și elevii cu dizabilități.

Copiii cu dizabilități sunt nevoiți să plece în instituții speciale, de multe ori la distanțe mari de locurile unde trăiesc și muncesc părinții. Unii părinți nu doresc să-și vadă copiii săi în așa fel de instituții, deoarece au frică ca acești copiii să nu fie abandonați, lipsiți de dragostea părintească și să fie acceptați de societate așa cum sunt ei.

Și părinții, și cadrele didactice vor lua sub control viața copilului cu dificultăți de învățare. Școala ajută în formarea copilului ca personalitate independentă, responsabilă, creativă, care va participa activ în viața societății. Adaptarea afectivă și socială a copilului mic la condițiile de viață în grup este unul din aspectele esențiale ale școlii. Această problemă este mult mai acută pentru copiii cu dizabilități. Acest proces implică diverse modalități de interacțiune, utilizate de un individ pentru a se situa într-un grup, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut și o identitate socială, dar și de a răspunde la necesitățile interpersonale. Anumite caracteristici ale procesului educațional determină prezența părinților alături de cadrele didactice. Iată câteva caracteristici:

- Educația incluzivă este determinată de o sumă de factori, printre care familia are un rol important, ca unul din factorii activi.

- Prima modalitate o constituie ajutorul dat la învățatură copilului de către membrii familiei. Ca atare el este dat de părinți, îndeosebi de către mame, în clasele primare, dar și de frații mai mari.

Mai întâi se cere precizat că ajutorul dat de familie există și că el constituie o realitate care nu va putea fi desființat prin nici un fel de argumente.

- Factorii participanți în actul educațional trebuie să acționeze în concordanță cu obiectivele propuse, iar relația dintre obiectivele urmărite de familie și cele urmărite de școală să devină comune, de vreme ce ambii factori slujesc, în cele din urmă, iar obiectivele societății devin ținte comune și pentru familie.

Părinții se familiarizează cu strategiile de sprijinire a învățării pentru toți elevii din clasa sa: învățarea interactivă; negocierea obiectivelor; demonstrația modalității de sprijin în actul învățării. De asemenea părinții vor conștientiza faptul că în contextul educației incluzive, învățarea prin cooperare facilitează comunicarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme, este favorizată cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă.

Problemele și preocupările familiei reies din cele ale complexului științifico-metodic al școlii. Atât analiza activității desfășurate, cât și trasarea unor sarcini perspective sunt în concordanță cu condițiile în care activează școala. Sarcina școlii și a familiei este de a asigura copiilor cu dizabilități o educație de înaltă calitate și eficiență pedagogică.

Deci, pentru ca să-i dăm copilului cu dizabilități o educație corectă este necesar să înțelegem și să ținem cont de particularitățile psihologice și individuale ale acestuia. Deoarece nu toți părinții au pentru aceasta cunoștințele pedagogice necesare sarcina cadrului didactic este de a-i familiariza cu cele mai importante laturi ale dezvoltării psihologice a copilului la fiecare etapă a vârstei preșcolare și școlare mici, indicându-le

metodele corespunzătoare de educație, subliniind că trebuie să ne cunoaștem copiii, să știm a vedea ceea ce este caracteristic pentru fiecare copil cu dizabilități și ceea ce este caracteristic numai pentru copilul lor.

Deci, de unde trebuie început efortul părinților de a-l ajuta pe copil? Evident, de la cunoașterea schimbărilor pe care le suferă copilul.

Presupunând că o atare cunoaștere a copilului ar fi realizată, care ar fi principiul general după care să se ghideze acțiunea de ajutorare a copilului? Conform unei experiențe pedagogice de durată, el nu poate fi decât următorul: ajutorul dat să atragă efortul intelectual al elevului, să-l solicite, nu să i se substituie.

Cadrul didactic are de câștigat dacă antrenează și familia, în măsura posibilităților ei, în realizarea acestei stimulări și încurajări permanente. Un copil încurajat este psihologic câștigat pentru acțiunile de recuperare la învățatură conduse de profesor, dar efectuate în parteneriat cu familia. Părinții trebuie să evite și ei descurajarea copilului. Este nevoie, deci, și de o schimbare a opticii și a reacțiilor greșite în privința insucceselor intelectuale, atât din partea profesorilor, cât și a părinților.

În condițiile educației incluzive este necesară munca diferențiată cu elevii în cadrul orelor, în dependență de fiecare copil care va avansa în ritmul său și va fi tratat în funcție de capacitățile sale de învățare.

O altă problemă esențială prin care familia poate sprijini deopotrivă formarea intelectuală a copilului o constituie stabilirea unui regim de viață corect și constant. Este vorba de realizarea unui program de învățatură și de odihnă care să întrunească două condiții de bază:

- 1) să fie corespunzător cerințelor și trebuințelor fiecărui copil;
- 2) să permită menținerea resurselor intelectuale ale copilului într-o stare de activare (tensiune) care, fără a permite instalarea oboselii cronice, să le aducă la nivelul potențialului lor maxim de asimilare.

Un program de viață rațional impune și odihna necesară, pauzele atunci când este cazul, precum și includerea jocului, care pentru acești copii este principala formă de activitate socială, pe lângă munca în clasă.

Ce este deci de făcut în această situație? Soluția optimă poate fi următoarea:

- părinții să fie lămurii asupra însemnătății unui program de viață al copilului cu cerințe educative speciale;
- programul să fie stabilit de ambii părinți;
- să se țină cont de ritmul biologic specific al fiecărui copil, pentru a permite o mobilizare optimă a forțelor intelectuale;
- copilul să fie lămurit asupra rostului acestui program, pentru a-l însuși, în cea mai mare măsură posibilă, de bună voie.

Un alt aspect important care influențează educația copilului cu CES este climatul familial. În familiile cu un climat negativ se compromite, în mare măsură, actualizarea potențialului intelectual, din cauza permanentei tulburări la care este expus sufletește copilul, din cauza celor ce se petrec în casă. Acești copii sunt aduși în situația de a lupta

pentru supraviețuirea lor psihică. Oare despre ce capacitate de efort intelectual mai poate fi vorba în asemenea condiții? Situații de acest gen sunt întâlnite în familiile dezorganizate [1].

După cum ne demonstrează cercetările psihopedagogice din varietatea de influențe înconjurătoare, o deosebită însemnătate are cercul intim al comunicării (N. Leontiev). În acest sens se află părinții și alte persoane apropiate, care satisfac necesitățile copilului cu CES pentru a fi ocrotit, adorat și-i crează chipul emoțional care i se întipărește în conștiința sa uneori pentru toată viața.

Deci, mediul familial reprezintă cadrul în care se desfășoară acțiunea educativă a familiei.

Nu în zadar cadrele didactice ce conlucrează cu familiile copiilor cu CES trebuie să cunoască caracteristica psihologică a tipurilor părinților cu însușiri individual tipologice. Familia este unul din factorii care, prin legea nescrisă a naturii, dar și prin legea scrisă a drepturilor omului, are obligația de a oferi un climat fundamental atât afectiv cât și ocrotitor.

De reținut că familia poate să dea , să facă foarte mult bine, dar poate și să greșească mai ales din cauza lipsei de perspective în legătură cu opera pe care o întreprinde.

Consecințe atât pozitive, cât și negative în educația incluzivă depind, în mare măsură, de poziția copilului în familie. Aici poate fi vorba de familiile:

a) unde copilul este supus unui regim educativ echilibrat cu cel din școală. Aici ne găsim în fața unui sistem de cerințe care fac posibilă unitatea de măsuri educative, cele medii continuându-se și completându-se armonios;

b) în care regimul de suprasolicitare a copilului îl împing într-o cursă de performanțe iluzorii permanente și epuizante. În asemenea situații trebuie intervenit în familie (din partea școlii, grădiniței), pentru realizarea unui climat temperat și eliberarea copilului de presiunea unei maturizări nejustificate prea de timpuriu.

Lipsa de grijă, de preocupare, necesară copilului cu CES, influențează negativ dezvoltarea fizică și psihică a lui, având repercusiuni serioase în perspectivă, ca urmare copilul se sensibilizează ajungând la grave maladii psihice, la copierea unor exemple negative de viață, la puternice traume sufletești. Asemenea situații se întâlnesc atât în familiile așa-zise organizate, dar cu climat neprielnic, mai ales în familii dezorganizate.

Conlucrând cu părinții, cadrele didactice își pot da ușor seama că până și familiile „reușite” (adică acelea în care domnește înțelegerea, dragostea reciprocă și copiilor li se acordă multă atenție) au nevoie de sfaturile calificate ale pedagogilor, de un sincer schimb de păreri cu el asupra caracterului, deprinderilor, comportării copiilor.

Pornind de la declarația că toți copiii au dreptul la educație, suntem de părere că pedagogii și părinții sunt acei care ar putea contribui la transformarea acesteia în realitate. Ca rezultat vom obține un sistem educațional îmbunătățit care va servi copiilor și familiilor lor.

Momentul esențial în contextul familie-școală îl constituie acțiunea reciprocă personale a pedagogului și a părinților în privința dificultăților și bucuriilor, succeselor și insucceselor, dezamăgirilor și cugetărilor în procesul educației copilului concret în familia respectivă.

Pentru ca parteneriatul cu familia în educația incluzivă să devină o sistemă reală, părinții și pedagogii trebuie să-și stabilească relațiile lor pornind de la principiul psihologic al încrederii. Succesul parteneriatului în multe privințe depinde de pozițiile reciproce ale familiei și pedagogilor.

Referințe bibliografice:

1. Băran-Pescaru, A. Familia azi – o perspectivă sociopedagogică. – București: Aramis Print, 2004.
2. Copii în situație de risc: crearea serviciilor sociale comunitare, FISM. – Chișinău, 2004.
3. Educație pentru toți. Modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare a copiilor cu cerințe educaționale speciale. – Chișinău, 2003.
4. Vrajmaș, Traian. Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. – București: Aramis, 2001.

**ПАРТНЕРСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ И СЕМЕЙ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ЦЕЛЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Владимир ШИНКАРЕНКО, кандидат педагогических наук,
Государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск,
Беларусь*

Summary: The article is devoted to the professional orientation of pupils with special educational needs. As a way to solve it is proposed interaction of specialists and parents.

Важнейшим условием обеспечения успешной социальной интеграции людей с особыми образовательными потребностями является реализация их возможностей в области подготовки к профессиональной деятельности. Решение данной задачи требует осуществления продуманной системы мероприятий по профессиональной ориентации.

Под профессиональной ориентацией учащихся с особыми образовательными потребностями нами понимается комплекс медико-биологических, социально-экономических и психолого-педагогических мер, содействующих профессиональному самоопределению. Являясь комплексной проблемой, профессиональная ориентация требует комплексного решения, которое осуществляется в сотрудничестве специалистов разного профиля и родителей учащихся.

Анализ исследований, посвященных проблеме профессиональной ориентации молодежи, позволяет выделить следующие группы факторов, влияющих на профессиональное самоопределение:

- социально-экономические (востребованность профессий на рынке труда и их престижность, перспективы изменения и развития профессий, материальное и моральное стимулирование труда и др.);

- социально-психологические, определяющиеся главным образом социальным окружением (семьей, друзьями, учреждением образования), под влиянием которого у учащихся формируются ценностные ориентации, отношение к труду, группам профессий и конкретным профессиям, социальные установки, ожидания и стереотипы;
- психологические (общие и специальные способности, уровень интеллектуального и личностного развития, особенности отдельных сторон психики и психофизического развития, интересы и склонности);
- индивидуально-психологические особенности учащегося, определяющие динамические характеристики протекания психических процессов, выражающиеся в виде разных темпераментов.

Обеспечение эффективности профессиональной ориентации учащихся с особыми образовательными потребностями предполагает:

- владение ими профессиональной информацией, необходимой для осуществления профессионального выбора (о содержании профессий, о путях их получения, об условиях и оплате труда, о потребностях рынка труда в представителях определенных профессий и т. д.);
- знание своих индивидуальных особенностей (состояния здоровья, способностей, реальных возможностей и др.);
- наличие профессионального выбора (выбора профессии и путей ее получения).

Этот выбор должен быть осуществлен в соответствии с возможностями и интересами молодого человека, с одной стороны, и потребностями рынка труда, с другой стороны. Тем более важно рациональное решение вопросов выбора профессии в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями, возможности которых (в особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью) как в самостоятельном осознании своего профессионального выбора, так и в овладении конкретной профессией могут быть объективно ограничены имеющимися нарушениями психического и (или) физического развития.

Для реализации задач профессионального самоопределения учащихся с особыми образовательными потребностями необходимо обеспечить взаимосвязанную и взаимосогласованную работу различных учреждений и организаций. В этой связи обращает внимание Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь, в которой достаточно четко определены функции разных министерств и подведомственных им учреждений и организаций в управлении системой профессиональной ориентации. В частности, определены функции специалистов кабинета медико-профессиональной реабилитации, являющегося структурным подразделением медико-реабилитационной экспертной комиссии (МРЭК), и в числе этих функций проведение профессиональной диагностики, профессионального подбора, профессиональной консультации детей-инвалидов в целях выбора профессии, соответствующей состоянию здоровья, интересам, склонностям, задаткам профессиональных способностей, конъюнктуре рынка труда и возможности последующего трудоустройства.

Важнейшими функциями учреждений профессионально-технического образования и среднего специального образования являются:

- создание на их базе профессиональных консультационных пунктов с целью проведения профессиональной диагностики, оказания помощи обучающимся в уточнении, конкретизации и повышении реалистичности представлений о профессиональной деятельности по выбранной специальности;
- организация профессиональных проб.

Значимым является и сотрудничество учреждений общего среднего, специального образования с территориальными органами по труду, занятости и социальной защите, в особенности по вопросам профессионального информирования учащихся.

Существенное влияние на выбор учащимися решения о продолжении учебы и получении профессии может оказать также сотрудничество с общественными объединениями и организациями, которое осуществляется в соответствии с родом их деятельности.

Рекомендации о выборе профессионального пути вырабатываются специалистами и согласуются с родителями либо лицами их заменяющими. Целенаправленная работа с родителями является условием решения задач подготовки к профессиональному самоопределению всех категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, т. к. именно позиция родителей зачастую оказывается решающей. В этой связи особое значение необходимо придавать своевременному изучению этой позиции, чтобы иметь возможность оказать на нее необходимое влияние.

Например, в условиях инклюзивного образования отнюдь не исключаются случаи, когда родители учащихся с интеллектуальной недостаточностью претендуют на получение ими тех же профессий, что и учащихся с нормативным развитием, в т. ч. малодоступных или объективно недоступных профессий, например, требующих приобретения среднего специального или высшего образования. Такая позиция родителей может нивелировать усилия специалистов и, соответственно, требует коррекции. Нужно признать, что данная проблема является малоизученной, однако определенные рекомендации относительно работы специалистов, которая в таких случаях должна проводиться с родителями, следует сформулировать.

В первую очередь важно обеспечить доброжелательность и доверительность отношений специалистов и родителей. Для этого необходимо показать, что специалисты (учителя, педагог-психолог, педагог социальный, классный руководитель) заинтересованы в благополучии ребенка и его успехах. Совершенно недопустимо, чтобы в диалоге специалистов и родителей преобладали отрицательные характеристики учащегося и его возможностей. Важно показать, что специалисты видят в учащемся положительные качества и стремятся к реализации его потенциальных возможностей.

Важнейшей задачей специалистов является и формирование у родителей объективных представлений о своем ребенке. Для этого можно использовать

приглашение родителей на учебные занятия, в частности, по трудовому обучению. При посещении учебных занятий родители должны видеть не только затруднения своих детей, но и то, как и какая обучающая помощь им оказывается.

Осознание ограниченных возможностей своего ребенка не должно означать перечеркивание его перспектив. Несмотря на определенные ограничения на выбор профессий и трудоустройство этот выбор имеется, даже если речь идет о профессиях малоквалифицированного или неквалифицированного труда. Нужно обеспечить понимание родителями того, что в этих профессиях возможны самореализация и достижение признания окружающих.

С другой стороны, возможны и случаи недооценки родителями детей с особыми образовательными потребностями перспектив их общеобразовательной и профессиональной подготовки. Здесь необходима система работы, направленная на раскрытие родителям возможности обеспечения реальных достижений учащихся.

Работу с родителями не следует ограничивать лишь взаимодействием со специалистами учреждения образования. В этой связи, на наш взгляд, нужно в полной мере реализовывать возможности использования процедур профессиональной консультации. Ее задача, как известно, состоит в том, чтобы помочь учащемуся в принятии осознанного решения в выборе профессионального пути и предоставить ему рекомендации о возможных направлениях будущей профессиональной деятельности с учетом его психологических, физиологических, психофизических особенностей, выявленных на основе результатов профессиональной диагностики. Мы полагаем, что профессиональная консультация должна осуществляться при обязательном участии подготовленных медицинских работников (в частности МРЭК) и может предлагаться не только учащимся, но и их родителям.

Если учащемуся с особыми образовательными потребностями рекомендуется приобретение доступной рабочей профессии, то обычно считается, что важно формировать положительное отношение родителей к последующему обучению их детей в учреждениях профессионально-технического образования. Однако рабочие профессии могут приобретаться не только в этих учреждениях образования. В этой связи обращает внимание опыт отдельных вспомогательных школ Республики Беларусь, в которых организованы XI–XII классы углубленной социальной и профессиональной подготовки.

Например, в таких классах государственного учреждения образования «Молотковичская вспомогательная школа-интернат Пинского района Брестской области» к 2014-2015 учебному году кроме выпускников X класса этой школы прошли обучение 11 выпускников классов интегрированного обучения и воспитания данного и других районов Брестской области. В 2014-2015 учебном году из выпускников классов интегрированного обучения и воспитания Брестской области класс углубленной социальной и профессиональной подготовки был сформирован полностью. Это явилось прямым результатом усилий, предпринятых коллективом этой школы для пропаганды своих возможностей. Нужно сказать, что учебно-материальная база данной школы не уступает учреждениям профессионально-технического образования.

Учащиеся не только успешно овладевают предлагаемыми доступными профессиями, но и включаются в процессе обучения в систематический производительный труд. Обеспечивается и последующее трудоустройство выпускников. Соответствующая информация умело доводится до выпускников классов интегрированного обучения и воспитания, их родителей и в конечном итоге определяет их выбор.

Такие факты убеждают в том, что учреждения образования могут оказать реальное влияние не только на осуществление профессионального выбора учащимися с особыми образовательными потребностями (в рассмотренном случае учащимися с интеллектуальной недостаточностью), но и на определение позиции их родителей.

DIMENSIUNILE FUNCTIONALITĂȚII FAMILIALE ȘI IMPACTUL ACESTORA ASUPRA CALITĂȚII VIETȚII

*Silvia BRICEAG, conferențiar universitar, doctor,
Maria CORCEVOI, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: This study describes the vulnerability of the family marked by the economical migration as well as benchmarking of the degree of unhappiness of spouses from families marked by economic migration with those who didn't experienced this phenomenon.

Familia și societatea sunt două mari sisteme care se influențează reciproc. Odată ce societatea noastră, aflându-se în tranziție spre economia de piață, se confruntă cu sărăcia, șomajul, migrația în masă a populației la rândul său și familia contemporană este bîntuită de numeroase probleme ca: certuri violente în familie, abuzuri, delicvența unui părinte, separarea părinților, insatisfacție profesională profundă a părintelui, șomajul unui părinte/ a ambilor părinți, situație materială foarte precară, creșterea prevalenței copiilor cu CES, plecarea a unui părinte, a ambilor părinți la muncă în străinătate pentru a putea oferi un trai decent familiei cât și pentru achitarea serviciilor medico-sociale și psihologice în cazul copiilor cu CES. Plecarea la munci peste hotarele țării a devenit o strategie pentru reducerea sărăciei și îmbunătățirea standardelor de trai. Interviuurile cu migranții au confirmat că principalele obiective cu privire la economii veneau în sprijinul și grija membrilor familiei, intervențiile medicale costisitoare, studii pentru copii și finanțarea anumitor evenimente de familie, cum ar fi nunțile, aniversările, funeraliile și botezurile (3 p.38).

Conform datelor rezultate din Cercetarea *Migrația forței de muncă*, în trimestrul IV 2012 fiecare a zecea persoană în vîrstă de 15-64 ani inclusiv (258 mii, sau 9,9%) se afla peste hotarele țării la lucru sau în căutare de lucru (1). Cea mai afectată instituție este familia întrucît, de regulă, migrează unul dintre soți, fapt ce deteriorează grav ansamblul relațiilor intra-familiale și, deci, funcționalitatea grupului de bază al societății (8 p.4).

În literatura de specialitate, familia, este de cele mai multe ori definită prin prisma sistemului sau a unei structuri, de aceea și Salvador Minuchin definește structura familială

ca fiind „setul invizibil de cerințe funcționale ce organizează modurile în care membrii familiei interacționează”. O familie este un sistem ce operează prin intermediul pattern-urilor tranzacționale. Tranzacțiile repetate stabilesc pattern-urile legate de cum, când și cine cu cine se relaționează (10, p.35). Structura, tranzacțiile și pattern-urile sunt baza sistemului familial, fiind elemente cheie în cercetarea sa, dar și în stabilirea gradului de funcționalitate. De-a lungul timpului familia a fost supusă numeroaselor cercetări, în care s-a încercat elucidarea principalelor fenomene de funcționalitate, funcții și alte aspecte care vizează viața în cadrul acesteia, atât relație soț-soție, cât și parentalitatea. Bryceson și Vuorela cercetând familiile marcate de migrație, le-au descris ca familii care trăiesc o parte sau cea mai mare parte din timp separat unii de alții, și totuși țin laolaltă și creează ceva ce poate fi văzut ca sentimentul de bunăstare colectivă sau unitate, anume „familiaritatea” (*family-hood*) chiar traversând granițele naționale (6). Asemenea familii au fost definite în literatura de specialitate ca *familii transnaționale*. Studiile asupra transnaționalismului, au apărut la începutul anilor 1990 ca reacție a conceptualizării bifocale a cercetărilor despre migrație dominante în aceea perioadă. Potrivit cercetătorilor în domeniu, fluxul migrațiilor din țările slab dezvoltate în cele bine dezvoltate și mobilitatea forței de muncă au dus la formarea familiilor transnaționale și a lanțului global al grijii. Familiile transnaționale sunt uneori definite ca familii separate, dar care se referă la acele unități de familie cu legături strânse între membrii acesteia, în ciuda distanței fizice. Abordând acest fenomen în complexitatea sa, putem face referire și la apariția altor termeni noi, în acest context, precum: maternitate și paternitate transnațională, bunici transnaționali. Membrii familiei din diferite locații geografice sunt conectați în cadrul sistemului familiei transnaționale. Familia transnațională se întinde de-a lungul granițelor statale, de-a lungul unui set de norme și valori care își au originea în diferite sisteme de protecție sociale (11). O serie de lucrări mai recente ale lui Moreno-Fontes Chammartin 2008, LeClere și McLaughlin 1997, propun o perspectivă mai complexă, analizând cazurile de migrație la nivel de familie. Aceștia menționează motivația alegerii unui loc de muncă peste hotarele țării și departe de familie. Adesea, motivația indivizilor pentru migrație nu este reprezentată de atingerea unor obiective personale, cât de necesitatea îmbunătățirii condițiilor de trai la nivel de familie. Astfel, deși migrația este individuală, atât motivația cât și consecințele, implicațiile acestui proces, se regăsesc la nivel de unitate familială (13). Motivația migrării este realizată pe baza îndeplinirii funcțiilor familiale care sunt stipulate. Întrucât la baza constituirii familiei stau mai multe funcții care asigură funcționalitatea acesteia, dacă măcar una din ele nu se realizează, sistemul familial este plasat pe poziția disfuncțională. Literatura de specialitate elucidează patru funcții ca fiind considerate fundamentale: *economică, socializatoare, funcția de solidaritate, sexual/reproductivă*. Dintre toate funcțiile, cea economică a fost și rămâne mai importantă. Familia pentru a exista trebuie să își asigure veniturile suficiente pentru satisfacerea nevoilor de bază. Atât timp cât ea reușește acest lucru, se concentrează mai mult asupra realizării celorlalte funcții. În caz contrar, se pune în pericol, nu numai realizarea acestora, ci însăși existența familiei ca instituție socială. De-a lungul timpului componenta financiară a cunoscut numeroase schimbări, astfel familia contemporană este caracterizată printr-un

buget dezechilibrat, datorită surselor sporadice de venit sau cheltuieli exagerate într-o anumită direcție (10, p.172; 2, p.3-4).

Întrucât funcția economică este una esențială, membrii familiei sunt predispuși spre realizarea ei. Însă societate din păcate nu poate oferi locuri de munca bine plătite pentru agonisirea bugetului, sau și mai rău, oamenii devin șomeri, și sunt nevoiți să plece peste hotare la munci. Revenind la concluzia marelui sociolog francez Le Play că schimbările sociale aduc și schimbări familiale, atunci fenomenul migrației este un argument puternic ca factor perturbator al familiei. Motivația economică ocupă un loc important în ansamblul motivelor migrației. Nevoia de bani pentru procurarea celor necesare traiului stă la baza deciziei de a migra pentru mulți dintre cei ce optează pentru această soluție. Astfel, producerea bunurilor și serviciilor se realizează în afara familiei, o parte din acestea fiind trimise familiei de către cei plecați. Acest lucru are un dublu impact: într-o anumită măsură, banii trimiși, obiectele materiale, micile atenții primite de familiile rămase în țară pot acoperi anumite nevoi, dar în același timp există și un efect negativ, în sensul că toate acestea nu pot compensa absența părinților plecați, în cazul în care au copii, iar aceștia au rămas în grija rudelor sau a vecinilor (5). În ciuda faptului că migrația transnațională reprezintă, de cele mai multe ori, unica soluție întrevăzută pentru a ieși dintr-o situație financiară dificilă, familiile transnaționale sunt adesea privite ca familii eșuate sau cu potențial crescut de disoluție (13).

Unul din obiectivele studiului național realizat în 2010 de HelpAge International și UNICEFF a fost furnizarea datelor privind caracteristicile și nevoile specifice privind vulnerabilitatea familiilor migranților, în special, ale gospodăriilor multigeneraționale. Multitudinea obligațiilor și responsabilităților asumate de persoanele în etate din gospodăriile cu migranți, povara fizică și psihologică suplimentară conduce la un grad înalt de deprimare și neputință a acestora. Astfel, foarte des și des, sunt în stare de deprimare și neputință 37,5% din reprezentanți ai gospodăriilor cu migranți, gradul de deprimare fiind mai înalt la bărbați (40,6%), decât la femei (38,5%), lucru ce poate fi explicat de acceptarea responsabilităților și funcțiilor improprii sau necunoscute mai înainte de bărbații din gospodăria cu migranți. (14 p.29-31). Părinții care lucrează peste hotare sunt foarte îngrijorați de sănătatea copiilor lor – acesta este subiectul cel mai frecvent discutat de ei atunci când telefonează acasă. Deseori copiii însă evită să povestească părinților despre problemele lor de sănătate, pentru a-i proteja de griji în plus. Majoritatea persoanelor intervievate pentru studiul CBS AXA consideră că absența părinților afectează negativ asupra sănătății fizice și psihologice a copiilor, asupra educației morale și academice. Telefonul rămâne principala modalitate de comunicare cu cei de acasă; totuși, aceștia au mărturisit că nu discută la telefon subiecte cum ar fi starea lor emoțională și dificultățile zilnice. Datorită costurilor mari ale convorbirilor, din cauză că este complicat să vorbești la telefon despre probleme sensibile, dar și din cauza fricii de a le crea migranților neazuri, conversațiile la telefon au fost reduse la subiecte despre gospodărie, învățătură, necesității de bani și bunuri (9 p.8-10). Conform studiului realizat de Centrul de Investigații Sociologice și Marketing „CBS-AXA” 2009 la indicatorul *calității vieții* migrații exprimă cea mai mare nemulțumire, după care urmează membrii familiilor cu migranți, mai puțină nemulțumire exprimând membrii

famiilor fără migranți. Aceasta explică faptul că la moment încă nu se profilează tendințe masive de revenire a migranților acasă (7, p.8, 16).

Pornind de la faptul că familia transnațională este vulnerabilă la factorul migrațional, prezenta cercetare are ca scop ***evaluarea comparativă a gradului de nefericire a soților proveniți din familii marcate de migrația economică cu cei ce nu s-au confruntat de acest fenomen.***

În calitate de **obiectiv** ne-am propus să investigăm ***nivelul curent de nefericire asociat cu 18 arii ale vieții de familie*** aplicînd Inventarul distresului vieții (Edwin J. Thomas, Marianne Yoshioka, Richard D. Agerav). (4, p. 94).

Descrierea eșantionului de cercetare: Baza de date, construită în aplicația SPSS for Windows, a inclus chestionarele cu răspunsurile valide ale unui număr de 344 de adulți, cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani. 202 subiecți aparțineau familiilor marcate de migrația economică față de 142 subiecți din familii nemarcate de acest fenomen. Subiecții proveniți din familiile ale căror membri locuiesc împreună, soții nu sunt divorțați ori decedați și nu au avut experiența plecării la munci peste hotare au raportat familia nemarcată de migrație. Atunci cînd subiectul provenea din familii în care unul din soți era ori a fost plecat la muncă în străinătate (fie soția, fie soțul ori ambii practică munci peste hotare) am considerat că acesta raportează familia marcată de migrația economică.

Ipoteza de cercetare(H₁): Familiile marcate de migrația economică vor prezenta grade diferite de nefericire asociat celor 18 arii ale vieții de familie față de familiile nemarcate de migrația economică.

Ipoteza nulă (H₀): Familiile marcate de migrația economică vor prezenta aceleași grade de nefericire asociat celor 18 arii ale vieții de familie ca și familiile nemarcate de migrația economică.

Pentru analiza influenței din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – ***tipul familiei*** care presupune eșantioane independente de subiecți: 1.familii marcate de migrație; 2. familii nemarcate de migrație asupra variabilei dependente (VD) – ***gradul de nefericire în 18 arii ale vieții*** am utilizat Testul *t*.

Conform acestei măsurări vom determina dacă există o legătură adevărată între două variabile sau este rodul șansei. Dacă diferența se dovedește ca fiind mică din punct de vedere matematic, atît de mică încît hazardul ar putea fi explicația probabilă pentru această diferență, ipoteza nulă nu va putea fi respinsă. Dar dacă testul *t*, va indica faptul că diferența este destul de mare ca ea să nu fie explicată doar prin jocul șansei, vom fi abilitați să respingem ipoteza nulă și să concluzionăm că diferența observată în eșantion este într-adevăr o reflectare a unei diferențe reale în interiorul populației. Ipoteza nulă este consistentă în raport cu șansa. Ea susține că două variabile sunt nelegate chiar dacă ele par a fi legate într-un set de date. Ea continuă să susțină că doar fluctuația normală a șansei, sub forma erorilor de eșantionare, este cea mai potrivită explicație pentru aparenta legătură dintre două variabile. Pentru a confirma că două variabile sunt legate, trebuie să verificăm mai întîi că ele nu sunt nelegate. Altfel spus trebuie să demonstrăm că șansa (ca expresie a ipotezei nule) nu este explicație fericită a legăturii aparente (12, p.78, 79, 96).

În continuare prezentăm mediile obținute în urma analizei la familiile marcate de migrația economică (MGR₁) și a familiilor nemarcate de migrația economică (MGR₂):

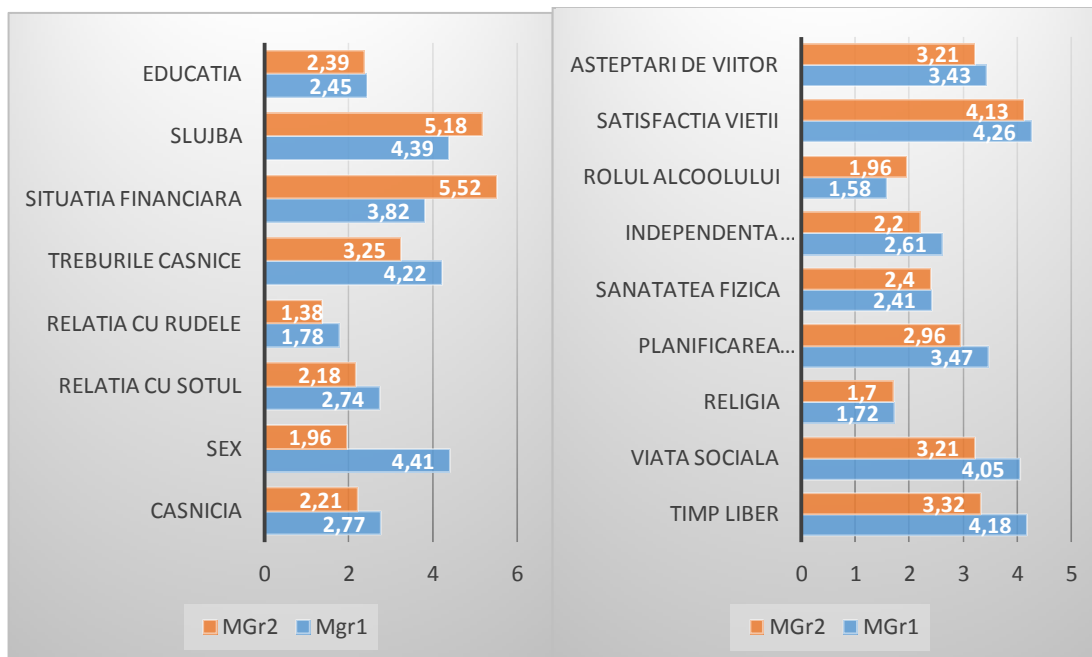


Diagrama 1. Mediilor obținute de subiecții ce aparțin familiilor marcate și nemarcate de migrația economică la 18 arii ale vieții

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor diferențe semnificative la următoarele arii ale vieții, și anume:

1. Rezultatele testului Levene pentru aria *căsnicia* sunt: $F=0,28$, $p=0,28$. Constatăm că $t(342)= 6,85$, $p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *căsnicie* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,56), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

2. Rezultatele testului Levene pentru aria *sex* sunt: $F= 111,8$, $p\leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= 16,78$, $p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *sex* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (2,44), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

3. Rezultatele testului Levene pentru aria *relația cu soțul* sunt: $F= 6,10$, $p=0,014$. Constatăm că $t(342)= 6,19$, $p<0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *relația cu soțul* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,55), eroarea standard a

diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

4. Rezultatele testului Levene pentru aria *relația cu copiii* sunt: $F= 51,44$, $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= 2,90$, $p=0,004$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *relația cu copiii* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,40), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

5. Rezultatele testului Levene pentru aria *treburile casnice* sunt: $F= 5,94$, $p=0,015$. Constatăm că $t(342)= 6,38$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *treburile casnice* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,96), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

6. Rezultatele testului Levene pentru aria *situația financiară* sunt: $F=52,93$, $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= -9,07$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mici la nivelul nefericirii la *situația financiară* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (-1,699), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

7. Rezultatele testului Levene pentru aria *slujba* sunt: $F= 0,57$, $p=0,44$. Constatăm că $t(342)= -4,30$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mici la nivelul nefericirii la aria *slujbei* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (-0,79), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

8. Rezultatele testului Levene pentru aria *timpului liber* sunt: $F= 0,54$, $p=0,46$. Constatăm că $t(342)= 6,58$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *treburile casnice* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,85), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

9. Rezultatele testului Levene pentru aria *viața socială* sunt: $F= 4,81$, $p=0,02$. Constatăm că $t(342)= 5,60$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *viața socială* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,83), eroarea standard a

diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

10. Rezultatele testului Levene pentru aria *planificarea timpului* sunt: $F= 26,90$, $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= 4,04$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *planificarea timpului* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,50), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

11. Rezultatele testului Levene pentru aria *independența personală* sunt: $F= 12,82$, $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= 4,26$, $p \leq 0,001$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii în *independența personală* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,41), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

12. Rezultatele testului Levene pentru aria *rolul alcoolului* sunt: $F= 82,80$ $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= -3,05$, $p=0,003 \leq 0,050$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mici la nivelul nefericirii la aria *rolul alcoolului* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (-0,37), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

13. Rezultatele testului Levene pentru aria *așteptări de viitor* sunt: $F= 64,62$, $p \leq 0,001$. Constatăm că $t(342)= 2,82$, $p=0,005 \leq 0,050$, ceea ce înseamnă că există diferențe semnificative între medii, subiecții care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ mai mari la nivelul nefericirii la *așteptări de viitor* față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică. Diferența dintre medii (0,21), eroarea standard a diferenței și intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% în care se încadrează această diferență.

Diferențe nesemnificative statistic ale mediilor subiecților care provin din familii marcate de migrația economică cu cei din familii nemarcate de migrația economică se atestă pentru următoarele arii ale vieții de familie:

1. *Relația cu rudele*, unde $t(342)= 1,24$, $p=0,21 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,15;
2. *Educația*, unde $t(342)= 0,43$, $p=0,66 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,05;
3. *Religia*, unde $t(342)= 0,18$, $p=0,85 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,01;
4. *Sănătatea fizică*, unde $t(342)= -0,02$, $p=0,97 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de -0,003;
5. *Satisfacția vieții*, unde $t(342)= 1,04$, $p=0,29 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,13.

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferenț a dintre medii	Eroare standar d	Intervalul de încredere 95%	
								Limita inferioară	Limita super.
Căsnicia	0,28	0,59	6,85	342	0,001	0,56	0,08	0,40	0,72
Sex	111,8	0,001	16,78	342	0,001	2,44	0,146	2,16	2,73
Relația cu soțul	6,10	0,014	6,19	342	0,001	0,55	0,090	0,38	0,73
Relația cu copii	51,44	0,001	2,90	342	0,004	0,40	0,139	0,12	0,67
Relația cu rude	53,33	0,001	1,24	342	0,21	0,15	0,125	-0,09	0,40
Treburile casnice	5,949	0,015	6,38	342	0,001	0,96	0,151	0,66	1,26
Situația financiară	52,93	0,001	-9,07	342	0,001	-1,699	0,187	-2,06	-1,33
slujba	0,57	0,44	-4,30	342	0,001	-0,79	0,185	-1,16	-0,43
Educația	7,84	0,005	0,43	342	0,66	0,05	0,117	-0,17	0,28
Timpu liber	0,54	0,46	6,58	342	0,001	0,85	0,130	0,59	1,11
Viața socială	4,81	0,02	5,60	342	0,001	0,83	0,149	0,54	1,13
Religia	0,91	0,34	0,18	342	0,85	0,01	0,101	-0,18	0,21
Planificarea timpului	26,90	0,001	4,04	342	0,001	0,50	0,126	0,26	0,75
Sănătatea fizică	9,92	0,002	-0,02	342	0,97	-0,003	0,097	-0,19	0,18
Independența personală	12,82	0,001	4,267	342	0,001	0,41	0,098	0,22	0,60
Rolul alcoolului	82,80	0,001	-3,05	342	0,003	-0,37	0,122	-0,61	-0,13
Satisfacția vieții	28,83	0,001	1,04	342	0,29	0,13	0,125	-0,11	0,37
Așteptări de viitor	64,62	0,001	2,82	342	0,005	0,21	0,076	0,06	0,36

Tabelul 1. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la nivelul nefericirii al subiecților ce aparțin familiilor marcate și nemarcate de migrația economică la 18 arii ale vieții

Menționăm faptul că ne aflăm în contextul confirmării parțiale ale ipotezei de cercetare; astfel încât putem respinge ipoteza de nul acceptând ipoteza de cercetare: *famiiliile marcate de migrația economică prezintă grade diferite de nefericire asociate celor 18 arii ale vieții de familie față de familiile nemarcate de migrația economică, unde majoritatea sunt în*

defavoarea celor marcate de migrația economică. Un nivel mai scăzut al nefericirii se întâlnesc la familiile marcate de migrația economică față de cele nemarcate de migrația economică la ariile: *situația financiară, slujba și rolul alcoolului.* Analiza pieții din Moldova IASCI/CIVIS DEVINPRO, 2010 prin cercetarea gospodăriilor casnice atestă o corelație pozitivă între primirea fluxurilor financiare legate de migrație și percepția unei persoane de a fi capabilă să-și acopere necesitățile de bază. Venitul familiilor cu migranți care trimit bani acasă este aproximativ de două ori mai mare decât al familiilor care nu primesc remitențe. Comparativ cu familiile fără fluxuri financiare de peste hotare, aceste familii alocă mai mulți bani din bugetul lor pentru procurarea bunurilor de consum (cum ar fi produsele alimentare și hainele), achitarea datoriilor și reparația sau construcția caselor (3 p.17). Odată ce migranții având o slujbă și o satisfacție mai mare la aria situația financiară nu se ciocnesc cu probleme de alcool, respectiv având un grad mai mic al nefericirii față de cei ce nu au cunoscut fenomenul migrației, lucrând, activând în condițiile actuale ale țării.

Aceste date ne oferă o monitorizare a sferelor vieții de familie care necesită intervenție pentru reducerea nivelului de nefericire a soților marcați de migrația economică, și anume în: căsnicie, sex, relația cu soțul, relația cu copiii, treburile casnice, planificarea și petrecerea timpului liber, independența personală, așteptările de viitor. Aceste niveluri înalte de nesatisfacere conduc frecvent familiile marcate de migrația economică spre divorț. Conform reprezentanților OIM din Bălți, aproximativ 60% din familiile cu un membru plecat la muncă peste hotare au divorțat ulterior. Divorțul a fost de asemenea menționat destul de frecvent și în studiul CBS AXA ca fiind o consecință a migrației (9, p. 16).

Resurse bibliografice:

1. Biroul național de statistică. Migrația forței de muncă. Chișinău, 2013. [online accesat 01.08. 2015]. Dispobibil pe Internet: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/migratia/Sinteza_MFM_2012.pdf
2. CIUPERCĂ, Cristian. Familia între tradiție și schimbare. In. Psihologia , 2001, nr 1. P 3-4
3. Consolidarea legăturii dintre migrație și dezvoltare în Moldova. Chișinău, 2010 [online].[accesat 01.08. 2015]. Dispobibil pe Internet: <http://siteresources.worldbank.org/INTMOLDOVA/Resources/ConsolidareaLegaturiiDintreMigratieDezvoltare.pdf>
4. ENACHE, Rodica. Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei consiliere. Constanța, 2011. 94 p. ISBN 978-973-614,-635-0
5. Fenomenul migrației și criza familială, UNIVERSITATEA EFTIMIE MURGU , 2009 tz. de licență [online accesat 01.08. 2015]. Dispobibil pe Internet: <http://www.diploma.ro/licente/fenomenul-migratiei-si-criza-familiala-1953>
6. FOAMENTE-DUCU, Viorela. Strategii ale maternității transnaționale: cazul femeilor din România. 176 p. [online].[accesat 02.11.2014]. Dispobibil pe Internet: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/sociologie/Foamete_Ducu_Viorela_Ro.pdf
7. Impactul Socio-Economic al Crizei Economice asupra Migrației și Remitețelor în Republica Moldova. Primii Indicatori – Primăvara 2009. Organizația Internațională

- pentru Migrațiune. [online accesat 01.08. 2015]. Disponibil pe Internet: <http://www.migratie.md/page/publica%C5%A3ii>
8. Migrația și efectele ei în plan familial. Suport de curs la proiectul Migrația și traficul minorilor neînsoțiți: măsuri urgente pentru minorii aflați în situație de vulnerabilitate extremă. [online accesat 01.08. 2015]. Disponibil pe Internet: singuracasa.ro/_.../Migratia_si_efectele_ei_in_p...
 9. Migrația și Drepturile Copiilor [online accesat 01.08. 2015]. Disponibil pe Internet: http://www.unicef.org/moldova/ro/12007_19494.html
 10. MITROFAN, Iolanda; CIUPERCĂ, Cristian. Incursiuni în psihosociologia și psihosexologia familiei. Ed.Press Mihaela SRL București, 1998. 385 p. ISBN 973-9415-00-8
 11. MUNTEANU, Maria Petronela. Globalization and the feminization of international labourforce. Articol
 12. MUREȘAN, Cornelia. Statistica socială și analiza computerizată a datelor. Universitatea "Babeș-Bolyai" Facultatea de Sociologie și Asistență Socială. Învățămînt la distanță, 2010
 13. Raport de cercetare Nr. 8: „Promovează femeia”. Femeile și migrația internațională, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă și Instituto de Formación Integral. [online accesat 01.08. 2015]. Disponibil pe Internet: http://platforma.promoveazafemeia.com/pluginfile.php/210/mod_resource/content/1/report-femeile-migratia-internationala.pdf?forcedownload=1
 14. Studiu național realizat de HelpAge International și UNICEF „Lăsați în urma migrației: persoane în etate și copii din Moldova” [online accesat 01.08. 2015]. Disponibil pe Internet: http://www.unicef.org/moldova/ro/12007_19494.html

ОБРАЗЫ КАРЛИКОВ В ЖИВОПИСИ ДИЕГО ВЕЛАСКЕСА

*Инна КУЗНЕЦОВА, зав. искусствоведческим отделом,
Муниципальная библиотека имени Е. Кошеру, Бельцы*

Summary: This article highlights the portraits of dwarfs, created by the famous Spanish painter of the baroque D. Velazquez in his series of masterpieces, named "truhanes". The spirit of tolerance as one of the main values of European culture was formed through psychological approach and realistic method of art.

*Веласкес, Веласкес, единственный гений,
Сумевший таинственным сделать простое
С каким униженьем, и с болью и в страхе
Тобю – бессмертные, смотрят шуты.....
К. Бальмонт «Веласкес»*

Начиная с конца эпохи Возрождения и позже в XVII веке по мере утраты ренессансного идеала гармоничной, всесторонне развитой личности повышается интерес к болезненным отклонениям от естественных норм природы к аномальным,

уродливым человеческим особям. Увеличивается число карликов при королевских дворах, всё чаще их изображают в живописи.

В Испании при Филиппе IV, который правил страной с 1621 г., различные уродцы, карлики, шуты были особенно многочисленны. Они вносили в монотонную скуку дворцового быта разнообразие и оживление. Шуты и карлики присутствовали при торжественных церемониях и в частном быту королевской семьи. Они сопровождали короля на охоту, в поездках по стране и даже военных экспедициях. Это был низший круг придворного общества. Занимая место наряду с лакеями, парикмахерами, музыкантами, они испытывали пренебрежительное отношение со стороны гордых придворных грандов. Нельзя сказать, что при испанском дворе карлики подвергались особенно грубым издевательствам. Как пишет В. Кеменов, карлики были компаньонами маленьких принцев и принцесс. Они служили фоном для подчеркивания привлекательности королевских детей. Дети любили своих карликов и никогда не смеялись над ними. Вырастая, они смеялись над их представлениями и трюками, но смеялись сдержанно. Строгий испанский этикет не позволял хохота и грубых выходок по отношению к карликам. С ними играли, как в живые куклы. Приятно было иметь возле себя эти маленькие существа, к которым можно относиться так же доверчиво, как к собакам. О карликах заботились, кормили и одевали на казённый счёт. За особенно уродливые экземпляры платили крупные суммы денег. В привязанности к ним как по отношению к любимым собакам или обезьянкам и состояло главное унижение, в этом был для них источник обид.

Испанский художник Диего Веласкес (1599-1660) создал серию портретов карликов и шутов, так называемую «труанес» (исп. «truhan» - плут, шут, гаер) в 40-е годы XVII в.

Великий портретист, он умел в каждом человеке найти основные черты его характера и передать их ярко, правдиво. Принципиально новое, что внёс он в тему изображения обездоленных людей, призванных забавлять двор, относится к самому взгляду художника на столь необычные модели. Веласкес подходит к ним с огромным вниманием, стремясь постичь человеческую индивидуальность каждого из них. Он не ставит себе заранее цели – вызвать жалость к ним или иронию. Проникнуть в духовный мир обиженных природой карликов, уродов, слабоумных – вот задача художника. В некоторых он показывает противоречие между физической немощью и силой интеллекта, трагичностью человеческих переживаний. Даже в кретинах он подмечает проблески человеческих чувств, заставляющие зрителя относиться к ним без высокомерия и насмешки.

Рассмотрим подробнее портреты карликов-детей. Это поможет нам лучше понять, как формировалось толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях испанского двора.

«Принц Балтасар Карлос со своим карликом». 1631. 1,36 x 1,04 см. Бостон, Музей изящных искусств.

Это первое изображение карлика Веласкесом. Имя карлика неизвестно. Инфант родился в то время, когда художник был в Италии. Эта картина показывает, что,

начиная с годовалого возраста, инфанты привыкли видеть рядом с собой карликов. Репрезентативность парадного портрета оживляет фигура карлика. Богато убранная комната дворца. Пышно свисает портьера, персидский ковёр покрывает пол. На лиловой бархатной подушке с золотыми кистями покоится высокая шляпа с белыми перьями. В центре – Балтасар в детском платье, юбочка которого забавно контрастирует со шпагой, металлическим нашейником от лат и генеральским шарфом. На переднем плане – живая игрушка, карлик в возрасте лет 8-11. Неестественно крупная голова повернута в сторону, куда обращён и его вопросительный взгляд. Черты лица его дефективны: вдавленная переносица, вздёрнутый нос, глуповато опущенная губа, нависший лоб. Он выступает впереди своего господина, исполняя роль «министра двора» (воротник «голилья») и роль служанки-няни (фартук, бусы, в руке надкусанное яблоко).

Если до Веласкеса другие художники изображали карлика и ребёнка для контрастного сопоставления красоты и уродства, то задача, решаемая испанским художником, труднее. Он сопоставляет здорового младенца, чей крохотный рост и безмятежно-бессмысленный взгляд нормальны, и потому полны непосредственного обаяния детства, с ребёнком-карликом, дегенератом, который старше его по годам, но у которого физическое развитие и психика болезненно отклоняются от нормальных, что видно в диспропорциях его укороченной фигуры с коротенькими конечностями, широким тазом, короткой талией и непропорционально большой головой. Это сочетается с умеренно психической недоразвитостью, иначе нельзя было бы возложить на него функции служанки. Напряжённость его взгляда исподлобья и беспокойно-озабоченное выражение лица говорят об ответственности за возложенные на него обязанности. Жизнь ещё не успела преподать ему свои горькие уроки, он ещё не осознаёт свою жалкую роль при дворе. Эта картина – первая попытка глубокого психологического анализа Веласкеса в серии захватывающе правдивых образов, серии «труанес», единственной в истории живописи.

В «Менинах». 1656. 3,15 x 2,76. Мадрид. Прадо мы видим справа от инфанты Маргариты миниатюрного карлика – мальчика Николасито Пертусато; он толкает ногой большую сонную собаку, лежащую на полу. Рядом с ним – любимая карлица инфанты немка Мария Барбола. Она смотрит в сторону короля и королевы, придерживая рукой украшение на золотой ленте. Им наградили её, то ли за службу, то ли за уродливую внешность. Здесь карлики входят в узкий круг лиц, обслуживающих повседневный быт королевской семьи. Наряду с фрейлинами, подающими кувшинчик с водой, карлики были допущены служить. Значит, ими не брезговали, в них нуждались и не только давали работу из жалости, но и воспитывали в детях сочувствие и терпимое отношение к неполноценным особям, исходя из принципов христианской морали.

Неподвижная приземистая фигура мужеподобной Марии Барболы и уродливость её лица контрастируют с нежным детским личиком инфанты и с милостивым лицом приседающей в реверансе доньи Исавель Веласко. Взгляд инфанты с интересом следит за тем, как карлик будит уснувшего пса, её губы

улыбаются. Присутствие двух карликов на этом живописном шедевре Веласкеса усиливает психологическую выразительность других персонажей и всей сцены в целом.

Серию портретов «труанес» дополняет изображение карликов-взрослых: «Эль Примо». 1644, 1,07х 0,82. Мадрид, Прадо; «Себастьян де Морра», ок. 1643, 1,06х0,81. Мадрид, Прадо; «Дон Антонио-Англичанин», ок. 1637, 1,42х1,07. Мадрид, Прадо; «Франсиско Лескано», 1637, 1,07х0,83. Мадрид, Прадо.

Все они жили при королевском дворе, выполняя разные обязанности. Дети, смотревшие на эти портреты, надо полагать, узнавали их и глубже проникались сочувствием к их судьбе сквозь призму искусства гениального мастера портрета гуманные чувства у маленьких воспитанников.

Литература:

1. FRUNZE, J. *Velazquez*. București: Meridiane, 1984. 36 p. il.
2. ДМИТРИЕНКО, М. *Веласкес*. М.: Молодая Гвардия, 1965. 254 с.
3. ЗНАМЕРОВСКАЯ, Т. *Веласкес*. М.: Изобразительное искусство, 1978. 272 с.
4. КЕМЕНОВ, В. *Картины Веласкеса*. М.: Искусство, 1969. 384 с.
5. ЯКИМОВИЧ, А. *Художник и дворец. Диего Веласкес*. М.: Советский художник, 1989. 272 с.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Клавдия ТЕКУЧ, воспитатель
Детский сад «Под солнышком», Курск, Россия*

Summary: The article viewed the problem of family education of children with speech disorders. The author identifies the most important aspects of this activity: the regime of the day, tempering, special classes. The conditions of successful correction - developing work with children in the course of joint with parent's play activity, emphasize the importance of establishing trust relationship with children,.

Важным условием для развития ребенка с нарушениями речи в семье является правильная организация его жизни, которая предполагает соблюдение режима дня, осуществление закаливания, проведение специальных занятий для стимуляции моторного и психического развития, соблюдение речевого режима в семье и выполнение родителями общих правил формирования полноценной речевой среды.

Режим дня. Для ребенка с речевыми нарушениями очень важны общеоздоровительные мероприятия, соблюдение режима сна, бодрствования, кормления, обязательное выполнение общегигиенического режима. Время и продолжительность проведения режимных моментов зависит от индивидуальных особенностей детей и их работоспособности. Например, детям с заиканием рекомендуется увеличение продолжительности ночного сна до 10 часов.

Очень важно, чтобы в перерывах между отдельными режимными моментами

деятельность детей была доступной и интересной. Также следует предусмотреть не только просмотр телепередач, работу с компьютером, трудовую деятельность, но и проведение с детьми развивающих игр и упражнений.

Закаливание. Дети, имеющие речевые нарушения очень подвержены простудным заболеваниям. Они характеризуются плохой приспособляемостью к изменяющимся условиям внешней среды (температурным и атмосферным), поэтому большое значение имеет укрепление их общего здоровья. Один из методов - закаливание организма, которое необходимо начинать с самого раннего возраста. Выбор способа закаливания определяется в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Специальные занятия. Очень важно, чтобы родители владели навыками проведения с детьми домашних заданий, в процессе которых у детей закрепляются речевые умения и навыки, усвоенные на занятиях логопеда. Родители должны знать дозировку возможной нагрузки детей, приемы мотивирования их на речевую деятельность, специальные приёмы, зависящие от специфики заболевания.

Рекомендации по проведению специальных занятий с детьми даёт логопед и воспитатель детского сада на родительских собраниях и консультациях. Особое внимание уделяется использованию родителями в работе с детьми следующих правил:

- Ребенок должен находиться в полноценной речевой среде. Поэтому у всех, кто окружает ребенка, должна быть правильная речь, четкое название предметов и действий. При этом ребенок должен видеть лицо взрослых, наблюдать за их артикуляцией, быть в тесном контакте со взрослым;
- Важно поощрять любые попытки ребёнка заговорить, а это может произойти при условии, если ребенок уверен, что его хотят слушать;
- Речь взрослого должна быть медленной, фразы короткие, без перехода на «детский язык»;
- Взрослому необходимо как можно больше времени уделять ребенку;
- Важно каждый день читать ребенку художественную литературу, особенно если ребенок сам просит почитать. Учитывая, что ребенок имеет свои пристрастия, не следует раздражаться, если придётся многократно читать одну и ту же книгу;
- Не рекомендуется поправлять речь ребенка, нужно повторить сказанную ребенком фразу правильно;
- Надо отвечать на каждый вопрос, который задаёт ребёнок;
- Нельзя сравнивать своего малыша ни с какими другими детьми;
- Особое внимание следует уделить развитию у детей сенсорных процессов, что непосредственно связано с реализацией его речевого развития;

Коррекция отклонений в речевом развитии осуществляются при активном участии учителя – логопеда. Он обучает родителей приемам работы по развитию фонематического слуха, по подготовке органов артикуляции к постановке звуков, по автоматизации усвоенных на индивидуальных занятиях с логопедом навыков правильного произношения звуков в слогах, словах, фразах и связных высказываниях, по контролю за речью детей в различных ситуациях общения.

Важность семейного воспитания заключается в том, что оно предоставляет

возможность детям активно и свободно общаться, тренировать свои речевые умения и навыки в повседневной жизни и совместной с родителями деятельности.

Очень важно создать в семье хороший морально-психологический климат, постоянное общение с ребенком, что будет способствовать формированию у него потребности, стремления к речевому контакту и вызовет чувство эмоционального комфорта.

Одно из направлений формирования родительской компетенции в коррекции речи ребенка - организация игровой деятельности в семье. Игры должны быть направлены на социализацию ребенка, установление правильных взаимоотношений со сверстниками, воспитание положительных черт характера. Важность этой работы обуславливается тем, что в процессе игры осуществляется воздействие не только на речь, но и на психофизическое развитие детей, формируются навыки правильного отношения к окружающим, труду, развивается мышление, память, воображение.

Игры, проводимые родителями с детьми рекомендуется повторять, постепенно усложняя не только содержание речевого материала, но и правила каждой игры.

По мнению И. Лопухиной для детей с нарушением произносительной стороны речи подбираются игры на развитие фонематического слуха, речевой моторики, автоматизации и дифференциации звуков. Для детей с системными нарушениями речи хорошо использовать игры, которые способствуют включению в коллектив, выработке уверенности в себе, желанию говорить, уточняют знания о предметах, их назначении и использовании, развивают умения различать и называть цвета предметов, их форму, величину, сортировать предметы по логическим категориям. Дидактические игры с заикающимися детьми направлены в первую очередь на выработку навыков длительного речевого выдоха, плавного темпа речи, спокойного поведения [2].

Не менее важна в речевом развитии детей организация родителями подвижных игр, основанных на различных движениях для развития точности и координации. Большое количество выполненных детьми в играх движений повышает деятельность речедвигательного анализатора, ускоряет реакции нервных центров, улучшает подвижность процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга. Это создает предпосылки для восстановления нарушенной речевой функции. Отличительной особенностью при проведении подвижных игр с детьми с нарушениями речи является то, что все выполняемые движения обязательно должны сопровождаться речью: стихами, считалками, пением.

Литература

1. Дашешидзе Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития. — СПб., 2004.-128с. ISBN: 5-92680-253-9
2. Лопухина И. Логопедия — речь, ритм, движение: Пособие для логопедов и родителей. — СПб., 1999.-128с. ISBN: 978-5-7931-0898-0
3. Поваляева М.А. Работа с родителями при коррекции речи. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / Под ред. М.А. Поваляевой. — Ростов/Д., 2002.-352с
4. Развитие речи и творчества дошкольников /Под ред. О.С. Ушаковой. — М., 2000.-176с
5. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. — М., 1994. -344с. ISBN 5-87065-027-5

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГА С СУБЪЕКТАМИ ИНКЛУЗИВНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

*Наталия ГУЦУ, преподаватель,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

***Summary:** The psychologist is directly inside of that social organism, wherein arise, exist and are developing, both positive and negative aspects of the teachers, students and parents relationships. He must see each child or teacher, as a separate original personality and a complex system of interaction, in which center are interests of the student, as a developing personality.*

Working with children with special needs psychologist serves as a consultant, mediator between such a child and the teacher, classmates, parents, school administration, doctor.

Современное состояние общества, обусловленное ростом темпа жизни, увеличением объема информации, кризисными явлениями в природе, обществе и семье, постоянно показывает острую необходимость психологической помощи человеку на всех этапах его развития и деятельности.

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.

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 дезонтогенеза, 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.

Прихожан А.М. и Толстых Н.Н. выделяет следующие специфические функции:

- своевременное выявление детей, которые нуждаются в консультации медицинских специалистов, таких как дефектолог, психоневролог, соматический врач и др. В практике школы бывают случаи, когда за педагогическим ярлыком «неуправляемый», «трудный» скрываются нарушения соматической или патопсихологической природы. А в других ситуациях некоторые педагогические и психологические обстоятельства могут быть причиной возникновения соматических заболеваний. Особое внимание уделяется детям с расстройствами касающихся различных сторон психической жизни ребенка или когда единичное расстройство носит ярко выраженный характер;
- корректное информирование педагогов, родителей об особенностях, болезни ребенка. Опыт работы показал, что отношение к ребенку, к его психическому состоянию, часто бывает неправильным. Задача психолога состоит в том, чтобы в тактичной форме раскрыть, объяснить особенности состояния ребенка, необходимость обращения к врачу или отказа от его посещения. При консультировании педагогов и родителей учитывается характер заболевания ребенка, его индивидуально-возрастные особенности, специфика школьной и семейной ситуации;
- помощь в адаптации детей со специальными потребностями к обучению в массовой школе. К сожалению, в некоторых коллективах школ существует негласная установка на игнорирование детей с различными формами дезонтогенеза. Родителям предлагается перевести ребенка на индивидуальное обучение, в другую школу, класс. Задача психолога - помочь учителю найти конкретные способы включения данного ребенка в жизнь классного коллектива. Очень важно научить детей не смеяться над ребенком, чем-то отличающимся от них, не относиться с презрением и высокомерием, а, наоборот, уважать, помогать, правильно вести себя даже с тем, кто глупее и вызывает антипатию своим внешним видом [5].

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].

Умение психолога наладить широкое и конструктивное сотрудничество с педагогами и администрацией школы, также, влияет на эффективность его работы. Их сотрудничество по поводу проблемы ученика позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для предупреждения и решения проблем[4].

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.

Система отношения «психолог – школьная администрация» является определяющей, так как именно в ней закладываются очертания его будущей позиции в коллективе. В этой системе взаимоотношений вырабатывается:

- общая позиция в вопросах, касающихся наиболее важных, стратегических аспектов сотрудничества психолога и администрации, целей и задач психологической службы в школе;
- определяются принципы повседневного взаимодействия – распределения функций, полномочий и ответственности;
- построение модели эффективных межличностных отношений [1].

М.Р. Битянова выделяет ряд принципов, на которых основано сотрудничество школьного психолога с педагогическим коллективом в решении школьных проблем и профессиональных задач самого педагога:

- Равноправное взаимодействие психолога и педагога;
- Формирование у педагогов установки на самостоятельное решение проблем, т.е. снятие установки на «готовый рецепт»;
- Принятие участниками консультирования ответственности за собственные решения;
- Распределение профессиональных функций между педагогами и психологами [1].

Консультирование педагогов является очень важным видом работы школьного психолога. Специфика психологического консультирования в школе заключается в том, что в процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы – максимально содействовать

психологическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация школы, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе[5].

О.Н. Истратова и Т.В. Эксакусто выделили три направления в организации психологического консультирования педагогов:

1. Консультирование педагогов по вопросам разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитания. Психолог может оценить, насколько полно учтены возрастные и индивидуальные особенности учащихся, насколько адекватны методические аспекты педагогической программы технике эффективного коммуникативного воздействия.

2. Консультирование педагогов по поводу проблем обучения, поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся. Эта форма консультативной работы помогает решать школьные проблемы в тесном сотрудничестве психолога, педагогов и администрации школы, создает наиболее благоприятные условия для развития личности ребенка и его обучения. Инициатором консультации может быть педагог, по запросу которого психолог может осуществить ту или иную подготовительную работу; либо инициатором выступает сам психолог, предлагая учителю ознакомиться с информацией о ребенке и задуматься над проблемой оказания ему помощи или поддержки.

3. Консультирование в ситуации разрешения конфликтов межличностного и межгруппового характера в различных системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родитель. Психолог организует обсуждение конфликта с каждым участником отдельно, а затем совместно. Организуя общение «через себя», психолог помогает снять эмоциональное напряжение, вести обсуждение в конструктивном русле, найти приемлемые способы разрешения противоречий[3].

Психолого-педагогический консилиум представляет собой очень важную, организационную форму работы, 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].

Работа психолога в школе очень актуальна, т.к. он обеспечивает нормальный ход психического развития школьника. Свою деятельность осуществляет исходя из интересов школьника, обеспечивая, таким способом, возможность его развития. Психолог 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 школьника, как развивающейся личности. В работе с детьми со специальными потребностями психолог выполняет функцию консультанта, посредника между таким ребенком и учителем, одноклассниками, родителями, администрацией школы, врачом. Так же возможна собственная психологическая работа с ребенком в ходе, которой он может проводить коррекцию отдельных форм поведения, самооценки и др. Однако эта работа должна рассматриваться лишь в качестве элемента общего процесса реабилитации или лечения ребенка [3, с.183].

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., Эксакусто Т.В. 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.

SECȚIUNEA V
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРАКТИКИ
УПРАВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ

*Екатерина ПЕТРУЦКАЯ, заместитель декана
Городской институт развития образования, Минск, Беларусь*

Современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии – с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность) [2].

Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения многих систем обучения. Вместе с тем, включение детей с особыми образовательными потребностями (детей с инвалидностью, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с особенностями развития), в образовательный процесс в школах общего типа по месту жительства требует наличия особой социокультурной среды и социокультурного единства всех участников образовательного процесса. Именно эти факторы способны гармонизировать процессы социализации, социальной адаптации и самореализации личности всех участников образовательного процесса в рамках образовательного пространства конкретного учреждения образования.

Корпоративная культура учреждений общего среднего образования является тем феноменом который определяет развитие социально-культурной среды и обеспечивает социокультурное единство всех участников образовательного процесса.

Корпоративная культура – одно из самых действенных средств привлечения и мотивации коллектива, а так же неотъемлемый элемент, по терминологии Римского клуба, компетентностной модели организации образования в которой наиболее эффективна выработка целостного представления о научном и образовательном процессе, каждая сторона которого обусловлена принципами единой системы. Она обеспечивает максимальный рост интеллектуально-творческого потенциала, формирование способности объективно оценивать и мобильно использовать свой потенциал в быстро изменяющихся социально-экономических условиях.

Корпоративная культура образовательных учреждений основана на принципах интегративности, целостности, открытости. В рамках развитой корпоративной культуры создается пространство жизнедеятельности, в котором протекает процесс формирования личности, ее развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, природными, предметными факторами, культурными ценностями. Это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых осуществляется социализация и самореализация личности участников образовательного процесса, без которой невозможна реализация инклюзивного образовательного процесса. В контексте педагогического знания корпоративная культура понимается как результат активности личности, освоения и творения человеком его жизненного пространства в органическом единстве социально-психологических, духовно-нравственных, функциональных и предметно-чувственных условий.

В условиях корпоративной культуры учреждений образования создается такое социокультурное пространство, которое рассматривается как совокупность отношений между субъектами образовательного процесса и может быть отражена в следующих аспектах:

- как сложная система, содержащая в себе многообразие форм и способов отношений между субъектами;
- как открытая система, испытывающая на себе влияние социальных отношений более высокого порядка;
- как нелинейная система, так как разные субъекты, помещенные в одну и ту же среду, изменяются по-разному.

Развитие корпоративной культуры учреждения дает возможность не только достоверно оценивать качество пространства развития личности, но и активно влиять на ее развитие, в том числе в рамках социальной инклюзии. Механизмы средового влияния на развитие личности были предметом исследования целого ряда мыслителей и педагогов различных исторических периодов. Классики педагогики (Я. А. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Я. Корчак, К. Д. Ушинский и др.) указывали на необходимость учета влияния окружающей среды на растущего человека, отмечали значимость педагогических усилий, направленных на оптимизацию зоны ближайшего развития личности, они подчеркивали, что смысл и цель существования человека определяются не только его природными склонностями, но и социальным окружением (Н. И. Пирогов), указывали на взаимосвязь личностного развития ребенка и среды семейной и социальной (П. Ф. Лесгафт).

Корпоративная культура школьного сообщества представляет собой систему духовных и материальных ценностей и предположений, верований, ожиданий, норм и образцов поведения, которые разделяются и поддерживаются большинством, а также определяют способ их действий и взаимодействий внутри и вне сообщества, в повседневной жизнедеятельности. Корпоративная культура учреждений образования состоит из следующих взаимосвязанных компонентов: ценностно-нормативная подсистема (основные ценности, разделяемые в студенческой

среде корпоративные нормы и правила); подсистема организационной структуры (формальная и неформальная организационная структура, структура власти и лидерства); коммуникационная подсистема (структура формализованных и неформализованных потоков, качество коммуникаций); подсистема социально-психологических отношений (социометрия, система ролей, конфликтность); знаковимвольная подсистема (мифы и легенды, корпоративные предания); подсистема внешней идентификации (имидж, рекламные атрибуты). Данная система (в том числе) содействует развитию инклюзивного образования, направленного на раскрытие потенциала и учет интересов каждого ребенка и его семьи, каждой школы в создании нового инклюзивного образовательного пространства.

Успешное управление развитием корпоративной культуры обеспечивается использованием различных социокоммуникативных технологий, транслирующих корпоративные ценности и нормы, обеспечивающих ценностно-нормативное единство всех участников образовательного процесса, взаимопонимание и согласие носителей корпоративной культуры, формирование традиций (закрепление корпоративных ценностей и норм в культурных артефактах), в процессе создания положительного имиджа (повышение привлекательности УО), стимулирования самоуправления (участие в практическом воплощении культурных ценностей и норм), посредством социального мониторинга (отслеживания реального состояния и изменения корпоративной культуры школы) [3].

Развитая корпоративная культура является условием успешного вхождения уже существующего образовательного учреждения в инклюзивное поле: активная позиция лидера, принимающего идеологию инклюзии; специально подготовленная развивающая и доступная ребенку среда; обученная междисциплинарная команда высококвалифицированных специалистов; адекватное нормативно-правовое обеспечение. Особо стоит подчеркнуть важность принятия идеологии инклюзии руководителем или лидером инклюзивного процесса: изменение устоявшихся норм не всеми воспринимается легко. В фокусе его внимания вопросы создания специальной среды:

- принимающая атмосфера, особая культура школьного сообщества;
- креативная позиция лидера;
- доступная развивающая среда;
- подготовленная команда специалистов;
- нормативно-правовое обеспечение;
- открытое взаимодействие с социумом [1].

Таким образом, роль корпоративной культуры в управлении инклюзивным образовательным процессом базируется на следующих основных принципах:

- принцип вариативности — право на выбор добровольного участия в деятельности детских объединений и в мероприятиях;
- принцип непрерывности — право на непрерывный творческий рост;
- принцип социокультурных связей — право на широкое освоение внешней социокультурной среды;

- принцип успешности — право, гарантирующее возможность каждого на успех;
- принцип компетентности — право приобретения знаний, помогающих ориентироваться в мире культуры, в мире профессий, в мире аксиологических проблем и т. д.
- принцип сотрудничества — право ребенка выступать в качестве субъекта целеполагания, т. е. право решать проблему «с двух сторон» — и взрослыми, и детьми;
- принцип коммуникативности — право расширять круг делового и дружеского общения ребенка со сверстниками и взрослыми в свободное время.

Корпоративная культура обеспечивает развитие инклюзивного поля УО за счет:

- обеспечения психологического комфорта для всех участников образовательного процесса;
- обеспечения личностной значимости учащихся, дающей шанс каждому открыть себя как индивидуальность, как личность;
- гарантии творческого развития по силам, интересам и в индивидуальном темпе;
- организации взаимоотношений всех субъектов на принципах реального гуманизма;
- побуждения к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу;
- сочетания в процессе вариативной деятельности индивидуальных, групповых и коллективных форм;
- обеспечения оптимального соотношения управления и самоуправления в жизнедеятельности коллектива, образующегося за счет как моделируемых, так и немоделируемых компонентов, создающих разные условия для личностного развития.

Корпоративная культура позволяет всем участникам образовательного процесса не только адаптироваться в социуме, но и облагораживать, обогащать среду. Мы считаем, что она должна более полно учитывать интересы основных субъектов образовательного процесса и увеличивать диапазон социальных ролей участников образовательного процесса.

Критериями эффективности педагогических усилий, направленных на оптимизацию инклюзивного поля (и выступающих в качестве ориентира для развития корпоративной культуры учреждений общего среднего образования), следует рассматривать:

- а) качество жизнедеятельности, которое проявляется в создании условий для творческого развития и самореализации личности путем включения человека в различные виды социально-культурной деятельности;
- б) эмоциональный комфорт (низкая тревожность, взаимопонимание и поддержка, удовлетворенность качеством межличностных отношений, позитивная самооценка и степень удовлетворенности личности своим социальным статусом в значимых сообществах и социально-психологических средах);
- в) коммуникативную эмпатию (открытость в отношениях друг к другу и во взаимоотношениях с ближайшим окружением);

г) высокую психологическую культуру (критерием которой выступает способность разумной самоорганизации и самореализации личностных потенциалов с учетом потребностей, возможностей, и особенностей окружающей среды).

Педагогические возможности социально-культурной среды инклюзивного образования как важнейшего пространства жизнедеятельности могут быть реализованы: путем формирования благоприятного социально-психологического климата, способствующего эмоциональному и интеллектуальному развитию, достижению максимального успеха в раскрытии личностных потенциалов, за счет создания оптимальных условий для освоения личностью основного репертуара социальных ролей, необходимых для полноценного включения в общественную жизнь.

Таким образом, корпоративная культура в учреждениях образования является гарантией построения и развития современного, отвечающего требованиям общества, времени и государства инклюзивного образования, где ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно - этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования с учетом их особых образовательных потребностей и необходимой специальной поддержки.

Литература:

1. «Инклюзивное образование: право, принципы, практика». / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М. Ю. Перфильева. // М. : Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009
2. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/inklyuzivnoeobrazovanie.pdf>. – Дата доступа: 22.07.2015.
3. Козлов, М.Ю. Социальные технологии управления корпоративной культурой высшего учебного заведения: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. 22.00.08. Белгород, 2008. 217 с..

FACTORII CE DETERMINĂ EFICIENȚA ȘEDINȚELOR ÎN INSTITUȚIA INCLUZIVĂ

**Silvia BUZULEAC, masterand,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova**

Summary. *Les réunions sont importants parce qu'ils permettent aux gestionnaires d'exprimer leurs opinions et d'être impliqués dans la prise de décision. Si vous participez à la prise de décisions, les gens deviennent conscients de la responsabilité qu'ils ont assumée et stimulent un fort sentiment d'implication et de participation. L'article décrit les activités menées au sein de l'expérience pédagogique qui vise à analyse de l'attitude pilote de instiutia des enseignants sur les réunions de promotion., identifier le niveau de cadres de compétences*

managériales pour promouvoir des réunions., d'identifier les obstacles qui déterminent réunions d'inefficacité. Les résultats permettent d'identifier les facteurs qui génèrent des réunions efficaces.

Ședința, această metodă de management participativ, presupune reunirea unor șefi de comisii și compartimente și personal al unității într-un interval scurt de timp sub conducerea unuia dintre directori având ca scop soluționarea în comun a unor sarcini cu caracter informațional sau decizional. Calitatea ședinței are o influență benefică asupra managementului unității școlare. [2, p.108]

E. Ijoghina abordând subiectul vizat, susține că *ședința* este „o formă de cooperare între cadre didactice și echipa managerială dedicată anumitor subiecte cu caracter științific, metodic și practic”. [4, p.3] Pentru ca o experiență individuală irepetabilă să fie accesibilă pentru alți colegi, trebuie să fie întărită într-un material, trebuie de găsit pentru ea un loc special. Acel care dorește cu tot dinadinsul să se înțeleagă pe sine și să fie înțeles și de alții trebuie de fiecare dată să cerceteze noul. Deci, ca să se evidențieze pe sine, el dorește ca ceilalți colegi să - i afle durerea, bucuria, îndoiala, entuziasmul lui. Și atunci când această materializare este găsită corect, apare timpul pentru o nouă minune: colegul - ascultător se îmbogățește cu o experiență interesantă, cu o sinceră dorință de a se alipi de el, simțind propria desăvârșire. De aceea, ședința în unitatea de învățământ este o sărbătoare, sărbătoarea muncii pedagogice. Echipa managerială trebuie să organizeze această sărbătoare cât se poate de interesantă, diferențiată și să atragă atenția la cele mai mici detalii”. [4, p. 4]

În acest fel constatăm că orice *ședința* nu este altceva decât o creștere profesională pentru fiecare cadru didactic, o modalitate de soluționare adecvată a unei probleme stringente din colectiv, o direcție generală de dezvoltare, o creare de motivație la nivel global pentru fiecare membru al colectivului întru realizarea unui serviciu de calitate.

Aceste considerații ne-a trimis la următoarea constatare, pe care o considerăm la fel de importantă concepției cercetării noastre și care menționează că „*ședința* reprezintă o metodă de management care constă în reunirea temporară a unui grup de persoane sub o conducere unică, prin care se asigură concentrarea eforturilor pentru transmiterea informațiilor, soluționarea problemelor, luare de decizii”. [3, p. 45] O ședință adună împreună oameni cu informații, abilități, interese comune și reprezentative.

Deci, în concluzie putem menționa că ședințele sunt importante în activitatea managerială pentru că le permit oamenilor să-și expună punctul de vedere și să se implice în luarea deciziilor. Dacă participă la luarea deciziilor, oamenii devin conștienți de răspunderea pe care și-au asumat-o și li se stimulează un sentiment puternic de implicare și participare. Evident ședințele reprezintă o modalitate importantă de a scoate la lumină talentul individual și de a crea un produs mai important decât suma elementelor care alcătuiesc grupul.

Având încredere în forțele proprii se sporește nivelul aptitudinilor de comunicare, negociere și se îmbunătățește procesul decizional prin implicarea mai multor puncte de vedere. Depinde doar de ei în ce transformă ședința. Aceasta se poate transforma într-un

forum în care se generează idei noi, unde oamenii se sprijină reciproc și se acordă fiecăruia șansa de a contribui cu ceva, în cazul în care sunt atinse scopurile comune.

În baza analizei teoretice a literaturii de specialitate a fost stabilită consistența conceptuală a termenului de ședință. Enumerăm sintetic sintagmele identificate în literatura de specialitate dedicate definirii termenului de ședință: procedeul tradițional de transmitere a informațiilor, o formă de cooperare, sărbătoarea muncii pedagogice, o creștere profesională pentru fiecare cadru didactic, o modalitate de soluționare adecvată a unei probleme, metodă de management participativ, metoda prin care se crește nivelul de informare a personalului. Analizând lista obținută observăm cât de variate sunt abordările cercetătorilor.

Scopul cercetării a fost analiza factorilor ce determină eficiența ședințelor în instituția pilot.

Pentru realizarea scopului propus au fost propuse următoarele obiective de cercetare:

- analiza atitudinii cadrelor didactice din instituția pilot cu privire la promovarea ședințelor;
- identificarea nivelului de competență a cadrelor manageriale în vederea promovării ședințelor;
- identificarea barierelor care determină neeficiența ședințelor;
- elaborarea concluziilor.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 10 cadre manageriale și 40 de cadre didactice a Liceului Teoretic Balatina din s. Balatina, r. Glodeni.

Etapă de constatare s-a desfășurat pe parcursul lunilor aprilie-mai a anului de studii 2014-2015 și a derulat prin elaborare și aplicarea chestionarului pentru cadrele didactice din instituția pilot. Propunem în continuare analiza rezultatelor obținute.

Întrebarea nr. 1. *Cum credeți ședințele sunt necesare?* a obținut 27,50% (11) de *Da* 57,50% (23) de *Nu* și 15,00% (6) de *Nu știu*. Rezultatele obținute indică că experiența respondenților conține un număr considerabil de ședințe fără substanță. Cadrele didactice nu văd necesitatea ședințelor din cauza că nu înțeleg scopul acestei forme de comunicare a informației. Ședința ca procedeul tradițional de transmitere a informației este atât de suprasolicitat încât trezește o atitudine negativă. Cadrele didactice consideră că pierd timpul, iar prezența lor nu este definitivă în procesul decizional.

Întrebarea nr. 2. *Care sunt blocajele unei ședințe eficiente?* a avut drept scop indentificarea factorilor perturbatori în derularea eficientă a unei ședințe în viziunea cadrelor didactice. Răspunsurile au fost variate. În urma sintezei am obținut următoarele blocaje: *numărul prea mare de ședințe* 11 (27,50%), *orele nepotrivite* la care sunt programate 9 (22,50%), *irelevanța subiectelor discutate* 7 (17,50%), *atmosfera tensionată* 8 (20,00%), *maniera dictatorială de conducere* a ședințelor 5 (12,50%). Ședințele indiferente de modul cum se promovează dezvoltă atitudini și comportamente ale participanților. Analizând blocajele identificate observăm cât de variată este atitudinea cadrelor didactice cu privire la „ucigașii” ședinței eficiente.

Întrebarea nr. 3 *Care sunt avantajele ședințelor?* a vizat identificarea aspectelor forte și a motivelor care determină prezența cadrelor didactice la acest tip de activitate. Cadrelor

didactice a fost propusă o listă de avantaje a ședințelor din care era necesar bifarea celui mai relevant. Astfel am obținut următoarele rezultate: acces la procesul decizional – 6 (15,00%), respectarea unor proceduri formale reglementate prin acte normative – 2 (5,00%), asumare de responsabilități – 5 (15,50%), consolidarea spiritului de echipă – 3 (7,50%), schimbul de opinii, – 5 (12,50%), dezvoltarea profesională – 9 (22,50%), soluționarea problemelor – 7 (17,50%), descoperirea informațiilor noi – 3 (7,50%).

Întrebarea nr. 4 *Cît timp considerați că trebuie să dureze o ședință?* a avut drept obiectiv diagnosticarea părerilor cadrelor didactice despre durata ședințelor. Cadrelor didactice au fost propuse patru variante de limite de timp (30 minute, 60 minute, 90 minute, 120 minute) fiind necesar bifarea doar a celei mai optime. În urma chestionării am obținut următoarele rezultate: 30 minute – 3 (7,50%), 60 minute – 21 (52,50%), 90 minute – 12 (30,00%), 120 minute – 4 (10,00%).

Observînd rezultatele de mai sus menționăm că mai mult de jumătate din numărul cadrelor didactice chestionate consideră că ședința ar trebui să dureze 60 minute, ceea ce ar fi ideal. Orice timp în plus față de acesta este considerat ca timp pierdut. Însă circa 37% din cadre didactice consideră că ședința ar trebui să dureze 90 minute, 120 minute. Această durată de timp prea mare va fi un motiv de tensiune și frustrare și evident va scădea din eficiența ședinței. Cadrele didactice nu conștientizează îndeajuns că după 90 minute atenția oamenilor se diminuează aproape total.

Este cunoscut faptul că există o serie de forme, mijloace și documente care asigură atingerea scopului ședințelor. Întrebarea nr.5 *Care dintre formele și mijloacele de prezentare a informațiilor utilizate în cadrul ședințelor le considerați cele mai eficiente?* a avut drept scop reflectarea opiniilor cadrelor didactice privitor la cel mai eficient mijloc sau cea mai eficientă formă de prezentare a informațiilor. Cadrelor didactice a fost propusă o listă cu forme și mijloace de prezentare dintre care era necesar identificarea doar a unuia. Răspunsurile au fost diverse și în urma sintezei am obținut următoarele rezultate: grafice – 3 (7,50%), tabele – 4 (10,00%), poze – 2 (5,00%), prezentările power point – 10 (25,00%), înregistrările video – 1 (2,50%), înregistrările audio – 1 (2,50%), tabla inactivă – 9 (22,50%), posterul – 4 (10,00%), comunicarea orală – 6 (15,00%).

Se pot identifica diverse tipuri de comportament în ședințe. Ele pot fi privite ca „jocuri pe care le joacă oamenii” în timpul ședințelor. Întrebarea nr. 6. *Care este fraza pe care o pronunți cel mai des în cadrul ședințelor?* a vizat identificarea tipologiei comportamentelor negative ale cadrelor didactice manifestate în cadrul ședințelor. Au fost propuse fraze comune pe care le rostesc oamenii și care arată tipul de comportament:

- Să încercăm cu toții să o scoatem la cap (Lingușitorul)
- N-o să meargă. (Negativistul)
- Mai bine demisionez decît să mă răzgîndesc. (Certărețul)
- Iar o luăm de la capăt? (Plîngărețul)
- De ce trebuie eu să fac mereu treburile cele mai grele? (Victima)
- Suntem pe cale să fim de acord că nu suntem de acord. (Agresorul pasiv sau lingușitorul)
- Dacă toată lumea e de acord cine sunt eu să mă opun? (Agresorul pasiv)
- De ce trebuie întodeauna să te trezești tu vorbind în ultimul momnet? (Acuzatorul)

Sintetizând rezultatele obținute am identificat din cele 7 tipuri de comportament propuse 4: plîngărețul, agresorul pasiv, certărețul, lingușitorul. Nu sunt neapărat comportamente rele în sine, dar sunt sau pot fi dăunătoare, chiar și cînd se bazează pe cele mai bune intenții și motive. Chiar și o singură persoană poate compromite o ședință adoptînd unul dintre aceste roluri, iată de ce reprezintă un aspect important în cercetarea dată.

Întrebarea nr. 7 *Care ar fi cauzele conflictelor apărute în timpul derulării ședințelor?* a identificat care sunt cauzele care deseori pot încinge o ședință. Cadrelor didactice au fost propuse mai multe variante posibile fiind necesar a bifa doar una. În urma analizei am obținut următoarele rezultate: abateri de la subiect – 6 (15,00%), întreruperi în discursuri – 12 (30,00%), respingeri de idei – 8 (20,00%), distrageri de atenții – 9 (22,50%), agresare verbală – 5 (12,50%). Cadrele didactice văd că în cadrul ședințelor se întrunesc persoane dificile, cu temperamente diferite care au opinii diferite ce deseori pot provoca o ciocnire sau pot demara într-o ședință cu potențial conflictual ridicat.

Întrebarea nr. 8 *În ce măsură influențează președintele eficiența ședinței?* a urmărit evidențierea opiniilor cadrelor didactice privind rolul președintelui în dirijarea unei ședințe. Cadrelor didactice au fost propuse trei variante de răspuns dintre care evident trebuia de bifat doar una. În urma analizei chestionarelor am obținut următoarele rezultate: în mare măsură – 15 (37,50%), în mică măsură – 18 (45,00%), deloc – 7 (17,50%).

În urma aplicării chestionarului am reușit să reliefăm încă o dată precum că cadrele manageriale au nivel de competență scăzut privind organizarea și desfășurarea ședințelor eficiente. În timpul derulării ședințelor dau dovadă de o manieră dictatorială de conducere. Cadrele didactice chestionate văd ședințele inutile, cheltuitoare de timp și nu înțeleg scopurile lor. Puține dintre cadre didactice le consideră importante în descoperirea de noi informații. Aproape de jumătate din numărul cadrelor chestionate cunosc valoarea unui manager într-o ședință eficientă. La fel am identificat că în timpul ședințelor interacționează persoane cu diferite tipuri de personalități și respectiv cu diferite tipuri de comportamente ce pot dăuna desfășurarea eficientă a unei ședințe. Toate datele acestea ne confirmă ca atît cadrele manageriale cît și cele didactice nu au o pregătire suficientă și necesită o instruire suplimentară privind promovarea eficientă a ședințelor.

A doua direcție de diagnosticare a vizat identificarea nivelului de competență a cadrelor manageriale în vederea promovării ședințelor. A fost selectată ca metodă de bază observația directă. Am elaborat un instrument de colectare a datelor (Anexa nr. 2) și l-am aplicat pe parcursul a zece ședințe conduse de către cei zece manageri din cadrul instituției incluse în experiment. (Anexa nr. 3). Grila de observație ne-a oferit un cadru de clasificare a datelor brute. Lista de indicatori inclusă în grilă a fost stabilită în urma studiului teoretic a literaturii de specialitate și vizează principalele aspecte a unei ședințe eficiente.

În urma observațiilor realizate în baza grilei de observație în cadrul diverselor tipuri de ședințe, am obținut suficiente date esențiale și valide pentru cercetarea noastră. Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor colectate prin intermediul grilei de observație elucidează clar aspectele forte și limitele procesului de promovare a ședinței, ceea

ce ne-a permis să deducem nivelul de competență al cadrelor manageriale în vederea promovării ședințelor eficiente.

Am supus analizei datele obținute clasificându-le conform etapelor ședinței:

I etapă – Pregătirea ședinței

La această etapă am observat că toate cadrele manageriale aplică cunoștințele temeinice în ceea ce privește stabilirea datei, locului, orei desfășurării ședinței. La fel toate cadrele manageriale stabilesc scopul ședinței, tipul de ședință în dependență de scopul propus, alcătuiesc agenda și identifică subiectele importante. Însă, 5 (50,00%) cadre manageriale întâmpină dificultăți la formularea clară a subiectelor din agendă, 3 (30,00%) cadre manageriale întâmpină dificultăți la formularea clară a obiectivelor ședinței și 3 (30,00%) cadre manageriale nu țin cont de stabilirea limitei temporale de timp pentru fiecare subiect al agendei, ceea ce a cauzat neseriozitate și dezinteres pentru participanți. De asemenea, am observat că nu toate cadrele manageriale informează participanții cu agenda ședinței și nu distribuie materialele cu ceva timp înainte. Aceasta a dus la diminuarea succesului ședinței și cu greu le-a reușit cadrelor manageriale să-și atingă scopul propus. Trei (30%) dintre cadrele manageriale nu au asigurat un mediu fizic adecvat desfășurării ședinței ceea ce a scăzut din productivitatea ședințelor.

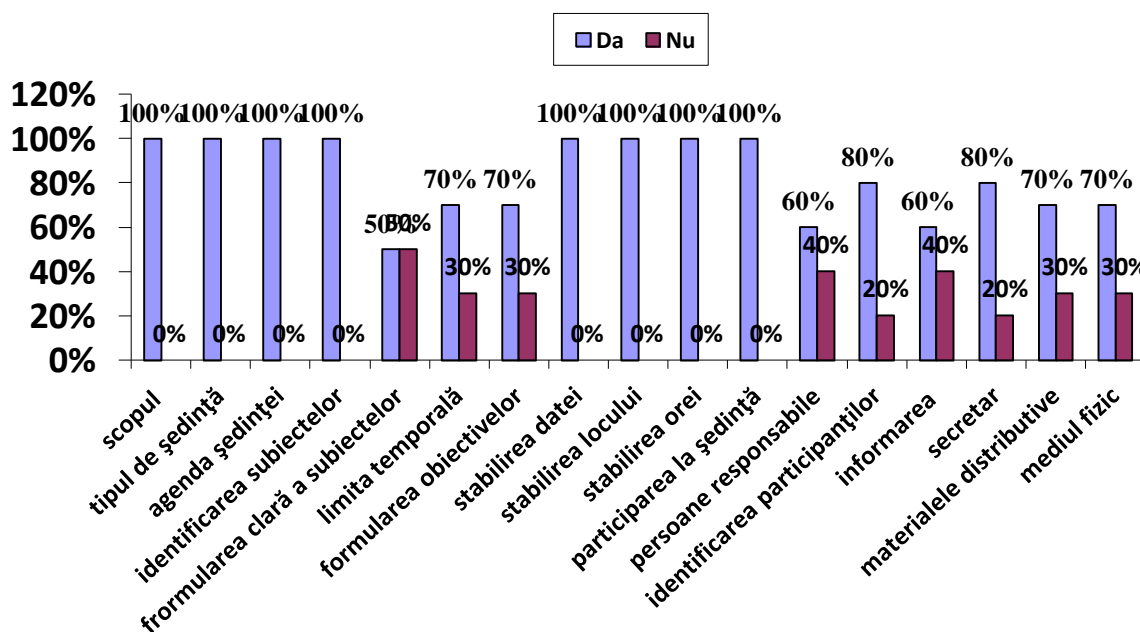


Figura nr. 1. Pregătirea ședinței

II etapă - Deschiderea ședinței

La această etapă am observat că toate (100%) cadrele manageriale au verificat prezența și s-au asigurat că toți participanții au fost prezenți la ședințele planificate, au explicat și aprobat procedurile și documentele de lucru. De asemenea toate (100%) cadrele manageriale au anunțat obiectivele ședinței și chiar de la început au destins atmosfera de lucru, ceea ce i-a motivat pe participanți să muncească mai cu ardoare și dăruire de sine. Însă 5 (50%) cadre manageriale nu au deschis ședința la ora fixată, 6 (60%) cadre manageriale întâmpină dificultăți la gestionarea timpului, punctualitate și stabilirea limitei

de timp pentru desfășurarea ședinței. Acestea au determinat participanții să fie mai extinși în intervențiile lor și astfel ședințele au devenit prea plictisitoare.

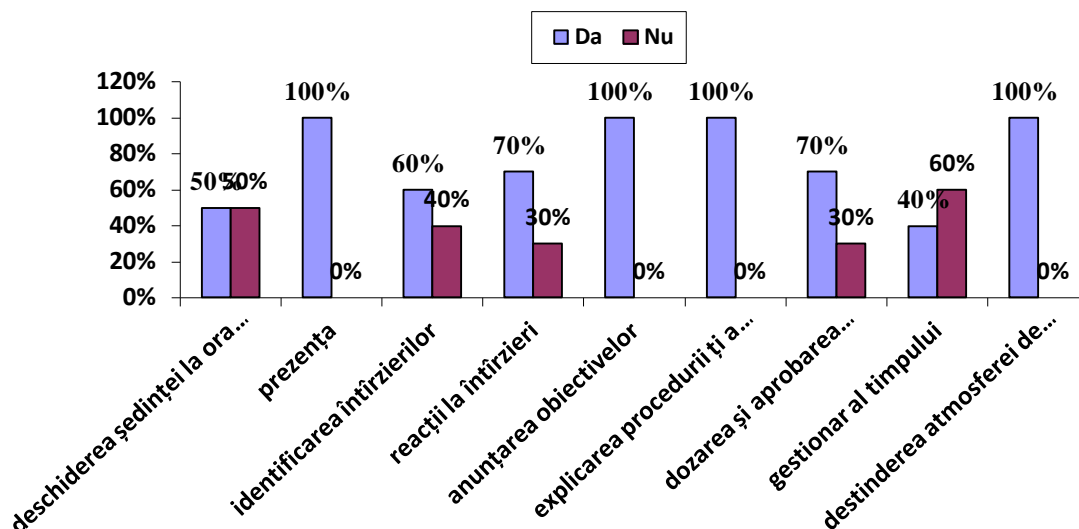


Figura nr.2. Deschiderea ședinței

La cea de-a treia etapă **Desfășurarea ședinței** am observat următoarele: toate 10 (100%) cadre manageriale au ținut la control respectarea ordinii de zi din agenda propusă în scopul obținerii unei eficiențe maxime, au asigurat o continuitate ședințelor în pofida divergențelor apărute și au dat dovadă de suficiente cunoștințe necesare pentru întocmirea corectă a minutei ședințelor. Pe parcursul desfășurării ședințelor am observat că toți managerii au motivat toți participanții, au manevrat în așa fel, încât fiecare și-a expus punctul de vedere, le-au adresat cuvinte de laudă în public cât și în particular. Dar pe lângă partea pozitivă a celor menționate am observat și partea inversă a lucrurilor. Astfel 2 (20%) cadre manageriale nu au elaborat un plan eficient de follow-up al ședinței. Cinci (50%) dintre cadrele manageriale observate nu au pus accent pe ideile, contribuțiile aduse de către participanți. Nu au ținut sub control 5 (50%) manageri timpul de lucru prestabilit.

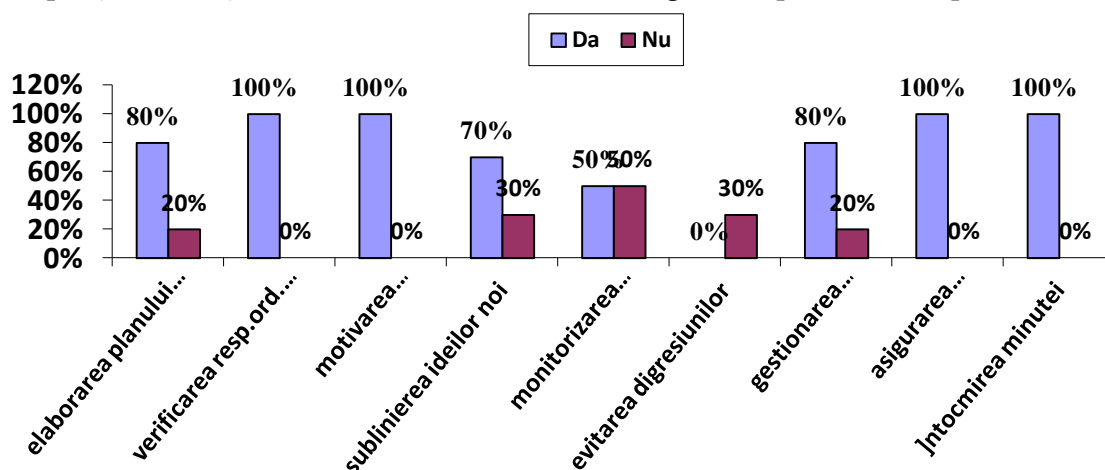


Figura nr.3. Desfășurarea ședinței

IV etapă – Finalizarea ședinței

La această etapă am observat că toate cele 10 (100%) cadre manageriale la finalul ședinței și-au expus concluziile și au verificat corectitudinea înregistrării datelor și a deciziilor luate. La aspectul prezentarea feedback-ului 5 (50%) manageri nu au verificat

dacă ședințele promovate de ei și-au atins scopul, dacă au fost eficiente sau nu și nu au colectat opinii de la participanți privind punctele tari și slabe ale ședinței, cât și propunerile de îmbunătățire a desfășurării ședințelor viitoare. Un (10%) cadru managerial nu dispune de suficiente cunoștințe la elaborarea planului de măsuri ce trebuie întreprinse, iar 3 (30%) cadre manageriale nu au stabilit termenii de realizare a planului de acțiuni stabilit.

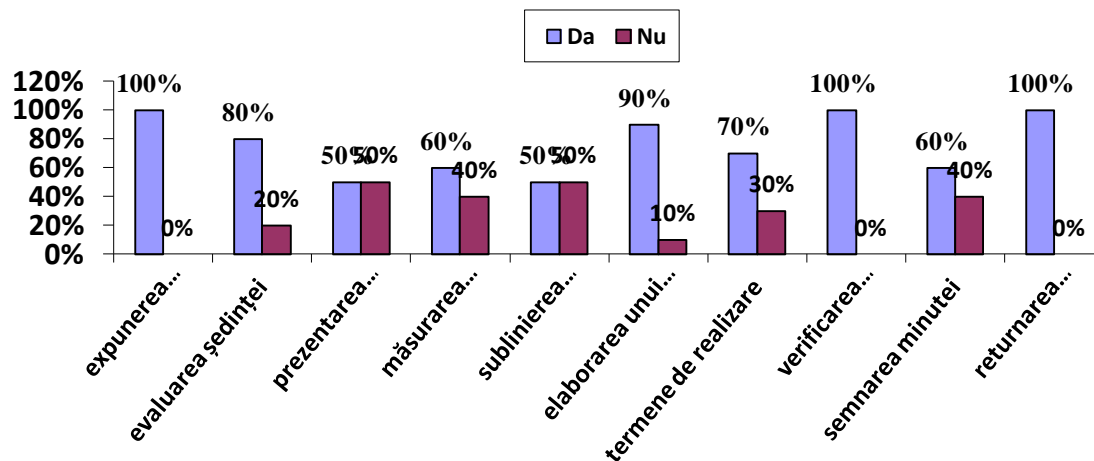


Figura nr.4. Finalizarea ședinței

Concluzii

Selectînd ca metodă de bază observația directă și aplicînd instrumentul de colectare a datelor ne-am convins încă o dată de o insuficientă pregătire a cadrelor manageriale în vederea promovării ședințelor eficiente. Astfel putem confirma cu certitudine că circa jumătate (50%) din cele 10 cadre manageriale nu au cunoștințe temeinice la aspectul managementul timpului, limită de timp și gestionarea corectă a lui, ceea ce a determinat participanții să se extindă la capitolul discuții sau să devină distrați și frustrați. La fel am diagnosticat că 5 (50%) dintre cadre manageriale nu pun accent pe ideile noi, pe contribuțiile valoroase, ceea ce ne face să credem că nu sunt deschiși spre o schimbare a lucrurilor, spre o eficientizare a demersurilor ședințelor viitoare. La aspectul evaluare cadrele manageriale nu își verifică atingerea scopurilor propuse.

Lista de bariere care determină scădere din eficiența ședințelor:

a) barierele ce determină scăderea eficienței ședințelor în viziunea cadrelor didactice:

- Neînțelegerea scopului ședinței;
- Număr prea mare de ședințe;
- Orele nepotrivite la care ședințele sunt programate;
- Durata prea mare de timp;
- Întreruperi în discursuri;
- Respingeri de idei, soluții;
- Comportamente dăunătoare.

b) barierele ce determină scăderea eficienței ședinței conform observațiilor efectuate în cadrul ședințelor promovate de cadre manageriale

- Formularea clară a obiectivelor;
- Gradul minim de posedare a conceptului de timp;
- Asigurarea mediului fizic adecvat;

- Lipsa elaborării planului eficient de follow-up;
- Evaluarea și feedback-ul

Referințe bibliografice:

1. BLENDEA, Paul. Ședințe reușite: Didactica Publishing House, 2009, 76p., ISBN 978-973-88899;
2. HIELSCHER Sibylle (coordonator), IUCU Romiță, NEDELICU Anca, *Management școlar. Ghid pentru directorii de școli*. București: Atelier didactic, p.108
3. MARTIN, David. Manipularea ședințelor: Alternative, 1996, vol.1, 151p., ISBN 973-9216-06-4;
4. ИЖОГИНА, Е. Сценарии педсоветов. Класный руководитель, 2011, н.6, стр.3-55;
5. ШИНКОРЕНКО, Н. Педсовет, способный нестандартно и самостоятельно мыслить. Директор школы, 2009, н.1, стр.32-36;
6. ЦЕРКОВНИКОВА, Е. Как сделать педагогический совет интересным? Класный руководитель, 2010, н.5, стр.3-10

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФИЯ И ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ

*Владислав БЕЙЗЕРОВ, кандидат педагогических наук, доцент.
Государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,
Беларусь*

***Summary:** The article deals with the problems of development and implementation of inclusive education. Main attention is paid to the philosophical and legislative aspects of inclusion. Political and legislative support at the national level is a necessary condition for access and equal participation in education for everybody. Strategy of introduction of inclusive education and the legislation adopted at the national level allows parents, children with SEN, administrations and teachers of schools to introduce inclusion locally.*

В условиях стремительных изменений в системе образования более не имеет смысла существование отдельных факультетов, выпускающих специалистов-педагогов для работы с учащимися имеющими особенности психофизического развития. В связи с растущим количеством учащихся с особыми образовательными потребностями и тенденцией к их интеграции в обычные, общеобразовательные учреждения, т.е. с развитием инклюзивного образования, необходимо, чтобы все специалисты, работающие в системе образования имели теоретическую и практическую подготовку для работы с «особыми» учащимися.

Политическая и законодательная поддержка на национальном уровне является необходимым условием для доступа и равного участия в образовании всех. Стратегия внедрения инклюзивного образования и принятое на национальном уровне

законодательство позволяет родителям, детям с особенностями развития, администрациям и педагогам школ внедрять инклюзию на местах.

Тем ни менее, опыт отдельных стран показывают, что инклюзивная политика государства и принятое законодательство не обеспечивают на практике полномасштабного функционирования инклюзивного образования.

На национальном и международном уровне созданы основы политики и законодательства инклюзивного образования, поддержки и интеграции лиц с ограниченными возможностями во всех аспектах социальной, культурной и экономической жизни общества.

Значительным достижением стала поддержка развития инклюзивного образования ключевыми фигурами в политике и государственном управлении на всех уровнях. В то же время позитивная политика и наличие соответствующего законодательства должны сопровождаться эффективным мониторингом и оценкой качества происходящих изменений.

В то же время в инклюзивном образовании еще не создана полная инфраструктура и ощущается серьезная нехватка всех видов ресурсов.

В обществе ощущается неполное или вообще отсутствие критического понимания необходимости принятия законодательства об инклюзивном образовании. При осуществлении программ инклюзии наблюдается отсутствие их поддержки на самом нижнем уровне.

Страны, которые приняли законодательство об инклюзии и осуществляют целенаправленную политику в области внедрения инклюзивного образования применяют систематический мониторинг происходящих в системе изменений. В настоящее время инклюзивное образование существует параллельно с общим [1].

В литературе подчеркивается, что инклюзивное образование является философией, осуществляемой через многостороннюю политику и практику, которая требует полной реструктуризации школы. Эта перестройка должна сопровождаться изменениями убеждений, методов и распределением ресурсов на всех уровнях системы образования и управления [2].

Принципы и практики инклюзивного образования должны рассматриваться одновременно как двигатели реформы образования и как интегральная часть самой реформы, а не нечто дополнительное и чужеродное. При всестороннем принятии концепции инклюзивного образования индивидуальные различия также как общие черты не просто «принимается» или «терпятся», а являются доминантой. В системе инклюзивного образования новые роли и обязанности участников образовательного процесса должны быть четко определены заблаговременно, а специалисты должны обладать достаточным уровнем подготовки.

Инклюзивное образование предусматривает переоценку значения образования. В инклюзии индивидуализация образование становится естественной потребностью и общепринятой нормой, а не каким-либо исключением или дополнением к общей системе образования. При реформировании школы, активное участие в принятии решений и осуществлении преобразований должны принимать родители,

представители общественности и сами учащиеся. В то же время философия «одинаковое для всех» является ошибочной. Ошибочным является и мнение о том, что инклюзивное образование – это только вновь созданная инклюзивная среда, в то время, как в инклюзивном образовании безбарьерная образовательная среда является лишь составной частью всей системы. Реформа не должна инициироваться «сверху», быть искусственной.

Школьная реформа, направленная на повышение эффективности и внедрение системы инклюзивного образования не являются синонимами. Некоторые аспекты реформы образования могут выступать в качестве барьеров для инклюзивного образования, например, существуют примеры, когда школа, поставив высокую планку, может отказать в приеме учащимся, которые не соответствуют определенному установленному уровню согласно результатам стандартных тестов, или признать учащихся «трудным» и необучаемыми. Узкий акцент на стандартизированные тесты часто приводит к новой сегрегации, а не повышению эффективности образовательной системы.

Многие учащиеся с особыми образовательными потребностями могут показывать такие же высокие результаты в учебе, как и их сверстники, не имеющие проблем с обучением в случае если созданы благоприятные условия для раскрытия их способностей. Следовательно, реформирование школы должно учитывать и по возможности предотвращать возникновение факторов, препятствующих инклюзии. В то же время нельзя снижать требования к успеваемости учащихся (в том числе и с особенностями психофизического развития). В США, согласно законодательству 1997 установлены довольно высокие требования к учащимся с особыми образовательными потребностями. Однако это требование предполагает учитывать индивидуальные успехи учащихся (т.е. прогресс в знаниях, умениях и навыках по сравнению с предыдущим тестированием), а не сравнение отметок учащихся с отметками других учащихся [3].

В научной литературе приводятся многочисленные доказательства того, что инклюзивное образование приносит пользу всем учащимся, а не только учащимся с особыми образовательными потребностями.

Стратегия и тактика проведения школьной реформы должна быть сосредоточена на формировании единой системы, которая обеспечивает среду, в которой все студенты имеют равные возможности для достижения максимальных результатов в обучении и максимальном использовании своего потенциала.

Различие между равными возможностями и равным обращением занимает центральное место в политике инклюзивного образования. Инклюзия не означает, что все должно быть одинаковым и все учащиеся должны получать одинаковое обращение (по принципу «один размер для всех», но должен применяться индивидуальный подход (все учащиеся должны получать образовательные и другого рода услуги исходя из их реальных потребностей), что должно способствовать равноправию.

Для развивающихся стран низкий уровень посещения учащихся с особыми образовательными потребностями и отсутствие физического доступа к школам (отсутствие безбарьерной среды) для этих учащихся (особенно в сельской местности) делает проблему формирования системы инклюзивного образования достаточно острой.

В развивающихся странах усилия специалистов, общественности и политиков концентрируются главным образом на интеграции детей и подростков, имеющих особенности развития, вызванные главным образом биологическими причинами (категория А по международной классификации ISCED-97). Больше внимание по настоящее время уделяется интеграции мальчиков, меньше – девочек, имеющих особенности развития [4].

Адаптация учебных планов и программ для учащихся с особыми образовательными потребностями все еще не является правилом, как в развивающихся странах, так и в развитых. Значительное число учащихся с особыми образовательными потребностями по-прежнему обучаются отдельно от общей массы учащихся. Количество детей и подростков с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях (степень инклюзии) можно увеличить благодаря проведению недорогих исследований по выявлению лиц, нуждающихся в особом отношении. Идентификация и распределение учащихся с ОПФР по учреждениям образования должны осуществляться не на определении вида заболевания или «особенности развития», а на определении образовательных потребностей. В идентификации и определении места обучения учащихся с ОПФР активное участие должны принимать родители. Инклюзивное образование в значительной мере рассматривается как некая система образовательных услуг, предоставляемых учащимся с особыми образовательными потребностями, обучающимся в общеобразовательных учреждениях. Правильно организованная и сбалансированная инфраструктура инклюзивного образования (наличие ресурсных центров рядом с инклюзивными школами, осуществление подготовки достаточного количества педагогов для системы инклюзивного образования), а также успехи воспитанников инклюзивных школ в будущем делают исследования по выявлению детей с особыми образовательными потребностями и включение их в образовательный процесс ненужными.

Часто отсутствие специалистов в той или иной области специального образования создает проблемы в интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс. Барьером становятся и произвольные и необоснованные решения чиновников или членов администрации школ об отказе принять на обучение детей с особыми образовательными потребностями по причине недостаточного финансирования или отсутствия специалистов, которые могли бы работать с этими детьми.

В разработке стратегий развития и расширения системы инклюзивного образования должны быть сбалансированы необходимость и процедуры выявления детей с ОПФР, а также классифицирование их по образовательным потребностям [4].

Большинство учащихся с особыми образовательными потребностями испытывают трудности в обучении связанные в основном с негативным влиянием внешних факторов (среды), а не какими-то их личностными особенностями.

Школы, которые сосредотачивают усилия на подготовке (переподготовке) учителей, умеющих работать с учащимися, имеющими различные виды особенностей развития значительно снижают издержки на проведение дополнительной работы по исследованию и выявлению учащихся, имеющих необходимость в особом подходе.

Наличие развитой сети инклюзивного образования (кластеров инклюзивных школ и ресурсных центров), а также наличие единых учебных планов и программ также снимает необходимость в особом «выделении» учащихся особенностями развития.

Идентификация также может быть дорогостоящим процессом, тем самым отвлекая ресурсы от насущной необходимости. Использование подхода, основанного на широком использовании потенциала родителей и общества в выявлении детей, нуждающихся в особом подходе в образовании также может существенно снизить затраты на развитие инклюзивного образования. Политика, которая поощряет участие родителей и предоставляет гарантии соблюдения их прав в процессе принятия решений является важнейшей составляющей основ инклюзии.

Проблема оценки качества знаний учащихся представляет собой одну из наиболее важных проблем для инклюзивного образования. Хотя многие исследователи утверждают, что равенство и качество в образовании совместимые цели, различные предложения по достижению этих целей создают противоречивость на всех уровнях. Все больше исследований (особенно в странах Запада) показывает, что повсеместное внедрение системы инклюзивного образования выгодно как для учащихся с особыми образовательными потребностями, так и для их сверстников, не испытывающих проблем с учебой и социализацией, учитывая соответствующие условия и адаптированные учебные планы и программы, учащиеся с особыми образовательными потребностями могут демонстрировать такие же высокие показатели в учебе, как и их сверстники, а зачастую учиться еще лучше своих «обычных» одноклассников.

Положительным является использование методов оценки индивидуальных достижений учащихся в рамках единой общеобразовательной программы, опираясь на четкие стандарты.

Также для оценки уровня знаний учащихся с ОПФР следует использовать периодический и итоговый контроль, главными функциями которого должны преподавателей. Результатом обучения по программам инклюзивного образования должно стать овладению совокупностью теоретических знаний, практических умений и навыков, формирование и укрепление чувства собственного достоинства, формирование научного мировоззрения, навыков самостоятельной жизни, успешная социализация, возможность и стремление получить профессию.

Негативным фактором является то, что в качестве методов контроля знаний, умений и навыков учащихся с особыми образовательными потребностями

используются стандартизированные тесты достижений, также применяемые при оценке академических достижений здоровых учащихся. Школы должны систематизировать планы проведения контроля и оценки, включая разработку и использование тестовых заданий. Совершенно неприемлемым является разделение понятий «качество образования» и «равенство в образовании». Ни одно из понятий не должно главенствовать.

Литература:

1. ARMSTRONG, F. *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publisher, 2000, 438 p.
2. EADSNE. *Special Needs Education in Europe*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, 588 p.
3. LINDQVIST, B. *Education as a fundamental right*. Education Update, 1999, № 2(4), P. 7-18.
4. LYNCH, J. *Inclusion in Education: The Participation of Disabled Learners*. Paris: UNESCO, 2011.

MODALITĂȚI DE IDENTIFICARE A COPIILOR SUPRADOTAȚI

***Nina SACALIUC, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova***

Summary: *The article dealt with current issues of education of intellectually gifted children. The author gives answer to the questions: Who is gifted? What is Giftedness? The answers to these questions are given by the positions pedagogical, psychological, social, biological. The focus is on the nature gifted are exposed briefly early characteristics of giftedness.*

Supradotarea primește numeroase semnificații și definiții, în funcție de mai multe sisteme de referință.

„Copil supradotat” (engl. *Gifted Children*) – copil cu structuri intelectuale și cu aptitudini remarcabile în toate domeniile.

Noțiunea „supradotat” este un concept multidimensional. Performanțele înalte sau excepționale ale copiilor supradotați rezultă din interacțiunea fericită dintre capacitățile lor individuale și mediul lor de existență.

Există o multitudine de termeni care, deși au sensuri distincte, sunt folosiți ca sinonime nu numai în vorbirea curentă, ci și în literatura psihopedagogică. Astfel, cuvintele „bun la învățătură”, „talentat”, „capabil de performanțe” sau „dotat”, „supradotat”, „precoce”, „excepțional”, „copil minune” semnifică de multe ori aceeași categorie de indivizi, fără a se opera diferențele de nivel și tip ale aptitudinilor la care se face referire [1].

Apare întrebarea: Cine este supradotat? Ce înseamnă supradotare? În ce termeni trebuie definită ea? Răspunsul la aceste întrebări a fost în mod diferit:

- este considerat supradotat copilul care învață mai repede, cu mai multă ușurință volumul de cunoștințe propus unui grup de o anumită vârstă din care și el face parte (definiția pedagogică);
- este supradotat copilul a cărui vârstă mentală este superioară celei cronologice, adică este precoce, cu toate că a fi precoce nu înseamnă a fi neapărat supradotat, după cum nu toți supradotații sunt și precoci; noțiunile de „supradotat” și „precoce” nu sunt în mod necesar sinonimice (definiția psihologică);
- este supradotat (creativ) copilul care (în urma unei educații speciale) obține rezultate deosebite în planul creativității și utilității sociale a activității sale (definiția socială);
- este supradotat copilul al cărui sistem nervos central, prin structura și funcționarea sa, îl face apt pentru o deosebită capacitate de memorare-învățare și de raționament (definiție biologică).

Deci, este supradotat acel copil căruia inteligența sa superioară îi va da posibilitate de a fi deosebit de eficace în orice domeniu de activitate, adică copilul înzestrat intelectual.

De pe pozițiile psihologice vom examina termenul „copil supradotat”, adică de pe pozițiile ultimului nivel. Să înțelegem copiii care se deosebesc de timpuriu de semenii săi prin dezvoltarea intelectuală înaltă, care e o consecință atât a predispozițiilor native, cât și cea a condițiilor favorabile de educație.

Incluzând în conținutul noțiunii „copil supradotat” caracteristica „dezvoltarea intelectuală înaltă” e necesar să ne descurcăm în sensul acestuia. Ce înseamnă înaltă? Vom recurge la nivelul diferitor copii la nivelul aceleiași vârste. Nivelul înalt se apreciază, referindu-ne la norma de vârstă, iar aceasta-i un orientativ (nivelul mediu al vârstei date).

În lucrările cercetătorilor universali (A. Bine, T. Simon, L. Terman) supradotarea este legată, mai întâi, cu nivelul intelectual înalt al posibilităților individului.

Actual, acest termen are un înțeles mai larg decât în sensul posibilităților. Există câteva apropieri la depistarea și dezvoltarea supradotării (Dj. Ghilford, A. de Bono, Dj. Galagher, Dj. Renzulli, P. Torens etc.).

Numeroase cercetări în vederea studierii copiilor supradotați s-au efectuat și în alte țări ca S.U.A., Olanda, Germania, Marea Britanie, Elveția, Franța etc.

Cercetătorii americani scot în evidență dispoziții particulare în următoarele domenii:

1. Capacități intelectuale generale.
2. Calități de lider.
3. Artă vizuală sau alte expresii artistice.
4. Capacități psihomotorii.
5. Aptitudini școlare specifice; gândire critică.

Cea mai completă definiție a supradotării este cea reprezentată în Raportul Morland. Ea a fost enunțată în următorii termeni.

Sunt supradotați și talentați acei copii identificate de persoane profesional calificate și care, în virtutea obligațiilor lor deosebite, sunt capabile de performanțe ridicate. Aceștia sunt copii care au nevoie de programe de educație diferențiată și/sau servicii care în mod normal nu pot fi asigurate de școlile obișnuite, pentru ca aceștia să-și poată aduce contribuția lor pentru sine și societate. Copiii capabili de performanțe înalte sunt cei care

demonstrează achiziții și/sau abilități potențiale în unul sau mai multe din următoarele domenii:

- abilități intelectuale generale;
- aptitudini academice specifice;
- gândire creativă sau productivă;
- abilități de lider;
- abilități psihomotorii.

Supradotarea, la fel ca și sinonimele abilității superioare sau ale talentului, presupune o mare diversitate de semnificații. Deși nici o definiție nu este unanim acceptată la ora actuală, toate semnalizează potențialul aptitudinal, inteligența, performanța și necesitatea serviciilor educaționale diferențiate [1].

Poate cea mai veche definiție este cea a americanului L. Terman. Luând drept criteriu rezultatele obținute la testele de inteligență, el îi numește pe copiii ce obțin un coeficient de inteligență de peste 130 „copii dotați”, peste 140 – „copii supradotați”, iar peste 170 folosește termenul de „geniu”.

În identificarea copiilor supradotați un rol important îl au profesorii și familia. Diagnosticul se poate baza pe o observație îndelungată, ca o valoare superioară a testelor de inteligență.

Metodele și procedeele de identificare și clasificare a supradotaților variază considerabil de la o țară la alta tocmai datorită faptului că acest concept de supradotare în sine întrunește, în totalitate, un foarte redus acord, chiar printre specialiști. Unii iau în considerare, în definirea supradotării, doar criteriul creativității, alții ignoră creativitatea sau o consideră a nu fi măsurabilă, iar alții se bazează în identificarea supradotării pe consistența performanțelor superioare individuale, comparativ cu cele ale unui grup martor sau pe obținerea generalizată de performanțe deosebite în plan intelectual [2].

În cele mai multe situații se utilizează pentru identificarea supradotării *testele de inteligență* pentru aflarea coeficientului intelectual. Observația cea mai pertinentă este aceea că inteligența și supradotarea sunt fenomene extrem de complexe și care nu pot fi decât parțial măsurabile cu actualele instrumente și „arta” de testare. Relativ îngusta zonă de performanță, cerută de scorurile excepțional de ridicate ale coeficientului intelectual, presupune totuși instrumente simple ca alcătuire și concepție psihologică și care nu pot surprinde și alte aspecte (talente și abilități deosebite), care sunt prezente la un adevărat supradotat.

Totuși, în pofida acestor limite ale testelor de aflare a coeficientului intelectual, cele mai multe jurisdicții din lume continuă să-și bazeze deciziile pe acestea, considerându-le ca cele mai importante componente dintre metodele de identificare și orientare a copiilor supradotați.

Utilizând doar un singur mijloc de identificare, implicit vom reduce supradotarea doar la ceea ce măsoară acel instrument, excluzând astfel din această categorie toate celelalte capacități deosebite care nu pot fi detectate doar de o singură modalitate de identificare.

Accepțiunea pluralistă a supradotării și talentului obligă a se recurge la instrumente adecvate de identificare pentru fiecare categorie: pentru aptitudini intelectuale – teste de inteligență, pentru creativitate – teste de creativitate, pentru aptitudini academice – teste de cunoștințe specifice etc.

Procesul de identificare a copiilor supradotați este, implicit, un mijloc de diagnostic și de evaluare a nevoilor lor specifice. Identificarea are o rațiune de a fi făcută numai dacă avem și o serie de opțiuni posibile în materie de educație, în curs de derulare sau pe cale de a fi îmbunătățite.

În urma unor cercetări sistematice în domeniu, Renzulli propune următoarele tipuri de investigații și rezultate școlare pentru identificarea copiilor supradotați:

- teste de inteligență;
- teste de creativitate (de gândire divergentă și productivă);
- teste de personalitate;
- chestionare de evidențiere a motivației de a reuși;
- chestionare de investigare a imaginii de sine;
- chestionare de opinie adresate profesorilor;
- note școlare.

În același an Renzulli și Reis sugerează un demers practic, etapizat în următoarea succesiune:

- principalele criterii de identificare trebuie să fie inteligența și rezultatele școlare; ceilalți parametri, precum creativitatea și motivația pentru învățare, pot fi evaluați pe parcursul instruirii;
- actul identificării se va desfășura în două etape: 1) preselecția copiilor, ca potențial supradotați, prin mijloace psihologice (teste pentru aflarea coeficientului intelectual) și 2) evaluarea copiilor preselecționați ca supradotați de către profesori, prin chestionare sau liste de trăsături caracteristice.
- compararea și reevaluarea identificării făcute cu mijloace nonșcolare cu rezultatele școlare ale copiilor considerați supradotați.

În utilizarea testelor clasice de evidențiere a coeficientului intelectual va trebui să se interpreteze cu prudență pragul de la care îi considerăm supradotați și gradul de încredere care se poate acorda unor astfel de date obținute de la populații pe care aceste teste nu au fost standardizate [2].

Standardizarea testelor psihologice este și un mijloc de a evita erorile consecvente, fără să poată însă înlătura definitiv pe cele inconsecvente, deci pe cele care nu se structurează în tendințe stabile. Testele de inteligență ar trebui cel puțin completate și cu probe de măsurare a gândirii divergente, fără a ne mai referi la faptul că încă nu avem instrumente multifactoriale care să măsoare și aspectele calitative și cantitative ale supradotării.

Copilul supradotat poate fi numit ca atare pe baza unui sistem generalizat de norme obiective și nu doar prin comparare cu ceilalți membri ai grupului său de proveniență. Dacă se va confrunta științific faptul că există un pattern al supradotării, atunci ar fi justificat să se

utilizeze un instrument unic de identificare bazală a potențialelor intelectuale înalte. În acest caz procesul identificării calitative și cantitative va avea minimal etapele următoare:

- identificarea tuturor copiilor care posedă pattern-ul supradotării cu un instrument psihologic comun de gândire divergentă și convergentă;
- identificarea a celor cu potențiale sau performanțe foarte ridicate;
- stimularea lor relativ globală și nediferențiată;
- reintegrarea celor neconfirmați ca supradotați în sistemul general de instruire;
- stimularea personalizată a celor supradotați și a celor talentați (pe domenii).

Identificarea de către profesor a copiilor supradotați din clasa sa este metoda cea mai accesibilă de utilizat la niveluri mai mici de învățământ (de exemplu, primar) și pe baza unor criterii minimale de selecție; utilizarea de către cadrele didactice a unor indicatori și scale duce la sporirea acurateții identificării lor și la creșterea corelației rezultatelor selecției cu abilitățile academice așteptate și manifestate de elevi.

Cadrele didactice trebuie să fie mai receptive la ideea că printre cei care sunt primii la învățatură în clasă sunt și copiii supradotați, dar și că aceștia, uneori, pot fi printre ultimii sau chiar în situație de eșec la unele discipline. În acest fel, cu siguranță, s-ar diminua numărul mare de supradotați neidentificați, care sunt printre cei cu rezultate școlare modeste, cei „stinși”, dar care au fost precoci, și s-ar reduce numărul mare de supradotați subvalorizați, comparativ cu cei confirmați și adaptați la regimul de viață școlară.

Metoda cea mai simplă și empirică de identificare a copiilor supradotați este aceea de a-i numi de către cadrele didactice pe cei cu performanțe deosebite. Dar nu puține sunt situațiile în care profesorii neagă faptul că ar avea supradotați în clasă și susțin că nici n-au întâlnit în cariera lor astfel de copii. Faptul acesta este aproape imposibil și explicația constă mai ales în lipsa lor de interes pentru această problemă, lipsa de informație, privind criteriile de identificare a celor supradotați, extinderea principiilor egalitariste, ignorând astfel că egalitatea în tratarea elevilor nu înseamnă și șanse pe măsură de realizare a potențialelor intelectuale diferite.

Așadar, cunoscând metodele și tehnicile de identificare a copiilor supradotați, cadrele didactice vor depista la timp posibilitățile creatoare ale elevilor mici. În acest scop este necesar de a cunoaște caracteristicile timpurii ale copiilor supradotați.

Caracteristica generală a potențialului creativ este necesitatea cunoașterii care constituie baza motivației cunoașterii, care la copiii supradotați domină în comparație cu alt tip de motivație (V. Iurkevici). Motivația de cunoaștere a copiilor își găsește realizare ca forme de căutare, activism de cercetare, îndreptat spre găsirea noului. Un astfel de activism întreține formele productive ale gândirii.

Pentru a arăta o caracteristică mai generală a copiilor supradotați vom recurge la spusele psihologului rus P. Blonski: „Sunt foarte plini de inițiativă și, în același timp, retrași și se deosebesc prin reținere de sine și conștientizarea responsabilității. Posedă capacitatea de a comunica cu oamenii și foarte des se bucură de autoritate în rândul colegilor. Anume din aceștia apar liderii”.

Cercetătorul german Heiz Riens a încercat să pună alături toate însușirile care au fost identificate de către diferiți cercetători la copiii supradotați. Acestea sunt:

- Din punctul de vedere al *produsului creației*: copilul supradotat aplică soluții rare, noi, originale, corecte, valoroase, utile, stimulatoare pentru găsirea altor soluții similare.
- Din punctul de vedere al *personalității*: copilul supradotat suportă mai ușor sentimentul de nesiguranță și conflictele se caracterizează printr-o toleranță mare spre dominare, perseverență în atingerea scopului, motivație puternică. Ei aleg mai curând problemele mai dificile și complexe, manifestă spirit autohton, dovedesc multilateralitate, independență, nu așteaptă ajutor din afară, cu ușurință își pot schimba atitudinile, sunt echilibrați din punct de vedere emoțional, posedă simțul propriei valori, sunt deschiși, au încredere în forțele proprii.
- Din punctul de vedere al *priceperilor proprii*: ei se remarcă prin ușurință în formarea reprezentărilor și a noțiunilor, prin modul de gândire neconvențională, posedă capacități analitice, dar și sintetice, priceperi de gândire divergentă; dispun de mobilitate intelectuală în folosirea cunoștințelor fixate, de aptitudini pentru construirea de noi structuri, sunt sensibili la problemele mondiale, ale mediului; sunt deschiși, pot să aplice metode noi [3].

Prin urmare, copiii supradotați pot fi descoperiți în orice tip de comunitate culturală și sunt în general expuși riscului social și respingerii. Deși ei au un uriaș potențial, acesta nu se poate dezvolta integral decât în condițiile unui sistem educativ specializat. Copiii supradotați trebuie identificați și supuși unui program care să stimuleze la maxim capacitățile lor creative.

Referințe bibliografice:

1. Copii supradotați / B-că pentru părinți. Col. de red. Anca George ș.a. – București, 1992.
2. Jigău M. Copii supradotați. – București: Societatea Științifică și Tehnică, 1994.
3. Socoliuc N., Cojocaru V. Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară. – Chișinău: Ed. Cartea Moldovei, 2005.

MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*Natalia CARABET, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea pedagogică de stat „Ion Creangă”, Chișinău, Moldova
Anastasia OLOIERU, profesor,
Liceul Teoretic „Petru Rareș”, Chișinău, Moldova*

Summary: *Article addresses the issue of inclusive education management , parts management activity . Stated the importance of each component separately , their impact on the wellbeing of children both healthy and special needs . Mentioned actions risk management, motivation of staff and family , the importance of continuous monitoring and improvement.*

Glosar: *Management - funcția organizațională care asigură desfășurarea eficientă a activităților și care urmărește obținerea nivelului maxim de rezultate prin folosirea optimă a resurselor (Luther Gulick).*

Incluziune - un concept mai larg care se referă la integrarea copilului cu cerințe educaționale speciale atât în sistemul educațional, cât și în cel comunitar, în ansamblul său (Coman S.).

Noțiunea și conceptul de management presupune activitățile de proiectare/planificare, previziune, diagnoză în baza evaluării și deciziei, colaborare și negociere. Managementul este o activitate sistemică, importantă și continuă. Managementul pornește de la cunoaștere, implicare, continuă cu schimbarea în scopul îmbunătățirii, și se transformă (pentru că nu putem spune că activitatea de management are sfârșit) în acțiuni permanente de monitorizare și decizie. Dacă e să descriem în formă grafică activitatea de management, atunci aceasta ar fi alcătuită din componentele acestui proces:

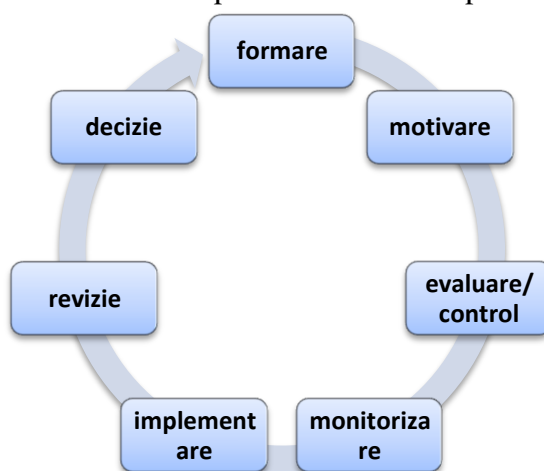


Figura 1. Componentele activității de management

Referindu-ne la managementul educației incluzive am remarcat că acesta are în vedere exact aleleași componente, doar că accentele vor fi mai clare. În primul rînd, se va insista la calitatea oricăror servicii educaționale, de sănătate prestate. Deoarece azi incluziunea este abordată integru, deci se impune calitatea ca criteriul principal în întreg sistemul de educație, indiferent de treaptă (preșcolar, preuniversitar, postuniversitar). Un pas ulterior (în viziunea noastră) este asigurarea calității cadrelor didactice și nondidactice ce vor lucra cu copiii. În acest sens acțiunea managerială este arhiimportantă și va fi realizată în toate etapele managementului resurselor umane:



Figura 2. Etapele managementului resurselor umane

În acest context dorim să amintim de practicile frumoase, ce se bazează pe o analiză psihologică profundă, oferite în timp de instituțiile și sistemele educaționale. Este vorba de metodologia de selecție și angajare a cadrelor elaborată de Maria Montessory (care în fond lucra cu copii cu deficiențe), procesul de selecție și formare a cadrelor didactice în sistemul Waldorf, sau, mai recent, metodologia de recrutare-angajare a cadrelor didactice în liceele Orizont. Aparte, totuși, menționăm problemele ce vizează activitatea de motivație a

cadrelor, proces și el continuu, care consumă mult managerul, dar care este așteptat de toți angajații. Noi considerăm motivația un proces obligatoriu reciproc, care oferă din ambele părți (angajat- angajator) dar și primește din două părți. Aici este binevenit să amintim diversele teorii motivaționale ale lui Maslow, Herzberg, Adelfer, etc.

Angajarea este un proces managerial important pentru cel ce obține slujba cât și pentru cel ce angajează pe cineva. Este un risc în ambele sensuri- primul nu știe ce cadru a achiziționat, altul nu cunoaște dacă se va integra. Atunci când este vorba de incluziune înțelegem că procesul de angajare trebuie să treacă prin mai multe etape, ca în final, competențele cadrelor angajate să le permită activitatea eficientă la toate nivelele cu diferiți copii, având în vedere egalitatea de șanse și drepturile copiilor.



Activitatea de monitorizare este tridimensională. De obicei monitoringul se asociază cu controlul doar la etapele finale, fiind anticipate de activități de evaluare în scopul cunoașterii și a ajutorului în scopul formării/ perfecționării cadrelor.

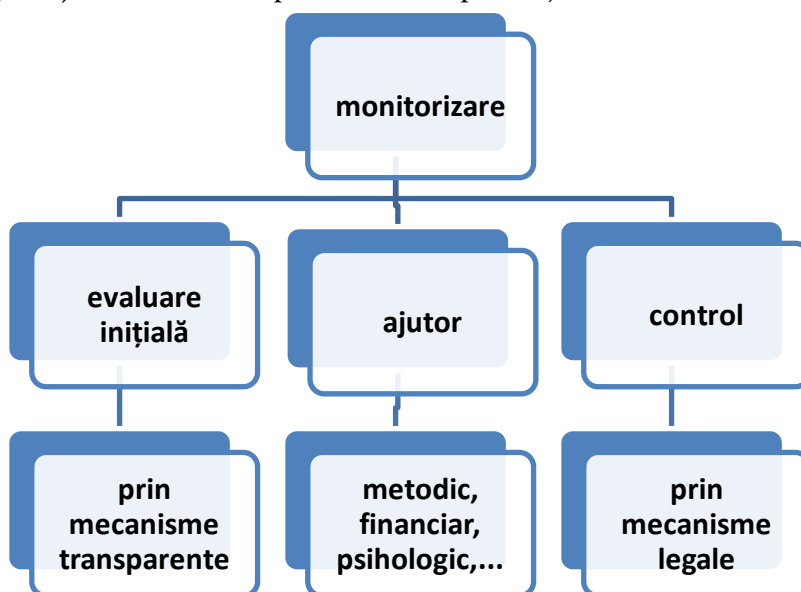


Figura 3. Etapele procesului de monitorizare

Metodologia de implementare a proiectelor manageriale (gândite, elaborate, consultate cu experți,...) se va baza pe o strategie (și ea managerială):

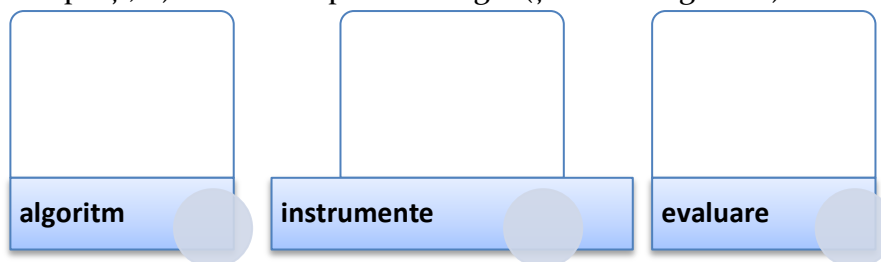


Figura 4. Etape de implementare a îmbunătățirilor

Cît de eficientă și calitativă nu ar fi planificarea realizată în și pentru organizație, întotdeauna este loc pentru risc. Riscul este periculos la început, atunci cînd este asumat (de obicei de manageri) de o persoană care are de cîștigat sau de pierdut (multe). Riscul este nu mai puțin periculos spre sfîrșit atunci cînd managerul se mai confruntă cu probleme de neîncredere, pierderea autorității în colectiv, pierderea ca atare a puterii personale.

Managementul riscurilor impune:

- modificarea stilului de management (respectiv de comunicare, relaționare, motivație,...)
- facilitează realizarea eficientă a obiectivelor organizației
- asigură condițiile de bază pentru un control intern eficient.

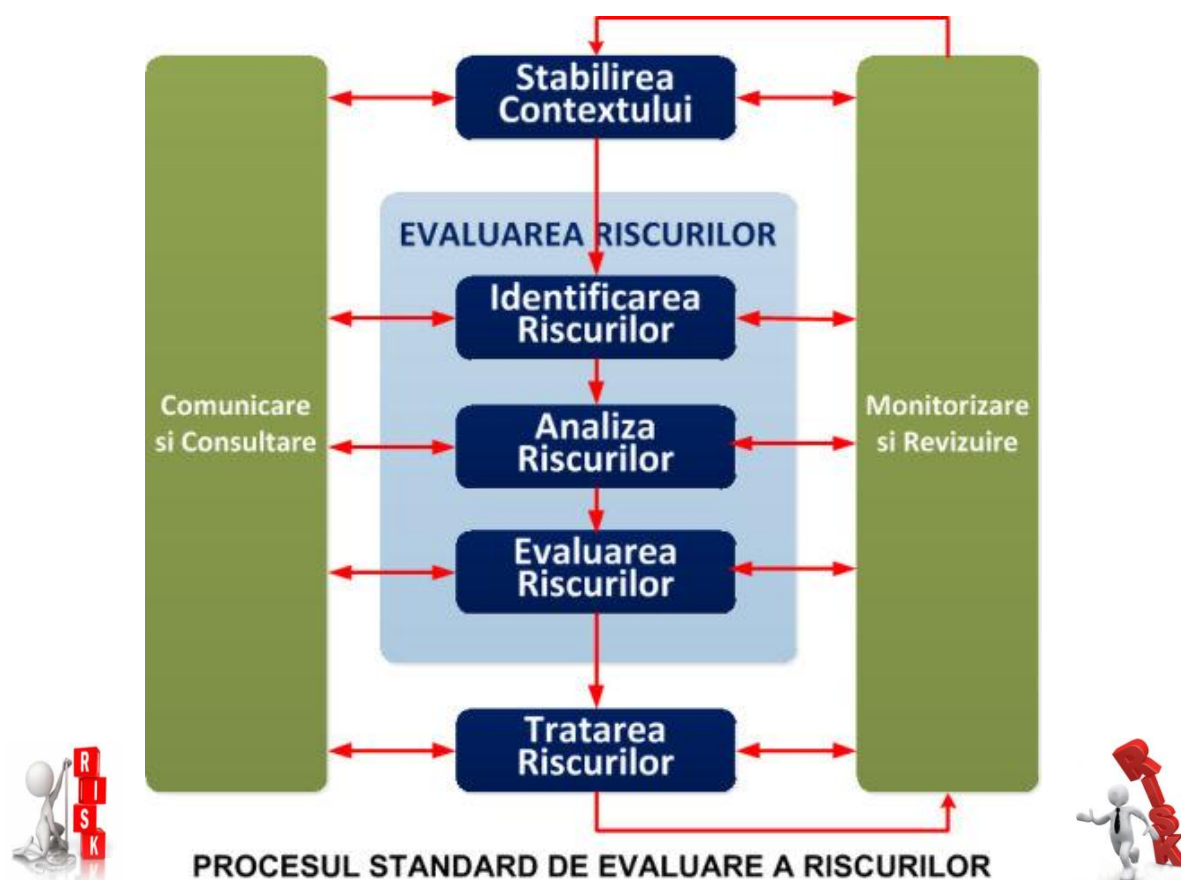


Figura 5. Procesul de evaluare a riscurilor

În cazul managementului educației incluzive riscurile sînt multiple:

- neacceptarea, neînțelegerea copiilor cu CES
- intolerarea acestora în colectivul de copii/ elevi
- pregătirea inadecvată a cadrelor (didactice, nondidactice)
- insuficiența surselor financiare, materiale, tehnice și tehnologice adecvate
- riscul conflictelor permanente (familie- instituție, părinte- părinte, copil, copil,...)
- neatingerea obiectivelor/ rezultatelor prestabilite
- riscul transformării procesului de educație doar în proces de îngrijire fizică
- riscul segregării
- riscul inegalității șanselor

- oboseala exagerată a cadrelor

Riscul însoțește activitatea cadrelor didactice și manageriale, dar, să nu uităm-

- Managementul educației incluzive nu privește copilul ca o problemă
- Respectă necesitățile speciale ale oricărui copil
- Respectă drepturile copiilor și este garantul acestui proces
- Asigură posibilități de dezvoltare și perfecționare
- Susține copilul și familia.

În loc de concluzii: Din perspectivă educațională – în instituțiile de educație incluzive toți copiii învață împreună, fiind dezvoltate modalități de predare care să corespundă diferențelor individuale, pentru ca toți copiii să aibă de câștigat. Din perspectivă socială – instituțiile de educație pot schimba atitudinea față de DIVERSITATE, prin faptul că permit tuturor copiilor și elevilor să învețe împreună, punând astfel bazele unei societăți deschise, democratice și nondiscriminatorii, care îi încurajează pe oameni să trăiască împreună și să se respecte reciproc. Noi aderăm la conceptul de evaluare incluzivă, care se referă la trecerea de la o grădiniță pentru toți la o grădiniță pentru fiecare. Obiectivul general al evaluării incluzive este că toate procedurile de evaluare trebuie să sprijine incluziunea și participarea cu succes a tuturor copiilor, inclusiv și a celor cu CES. Deci, calitatea educației și starea de bine a copiilor depind de managementul educației incluzive, care este centrat pe copil, nevoile lui de educație și particularitățile specific individuale.

Referințe bibliografice:

1. Bulat, G., Politici și practici în domeniul educației incluzive: nivel internațional și național. Sintează informațională, Lumos Foundation Moldova, 2010
2. Cojocaru, Șt., Metode apreciative în asistența socială. Ancheta, supervizarea și managementul de caz, Iași: Polirom, 2005
3. Hans, P., Studiu de fezabilitate a sistemului preșcolar și preuniversitar current privind situația copiilor cu deficiențe de auz din Republica Moldova, Coord. „Parteneriate pentru Fiecare Copil”, finanțat de USAID, Chișinău, 2014
4. Hayes, J., Cara, A., Evaluarea la mijloc de termen a rezultatelor proiectului „Dezvoltarea și promovarea educației incluzive”, implementat de Lumos Foundation Moldova, Chișinău, 2013
5. Vrajaș C., Vrajaș, T., Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții, București, 2012

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

*Диана КАЛУЦКАЯ, мастерант
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: *The article considers the problem of implementation of inclusive education in pre-school institutions of the republic. There are three types of organization of an inclusive process which are analyzed in this article. They are combined, partially and temporarily. This article tells us about the problems of creating an effective learning environment. We must improve the professional competence of the teaching staff, which could better prepare children with disabilities for life. We must optimize the course of his socialization and include as much as possible into the society.*

В целом ряде психолого-педагогических исследований указывается на важность эффективной организации инклюзивного образования, которое в полной мере способствует возможности нетипичного ребенка жить в коллективе, где он может корректировать своё поведение в соответствии с морально-нравственными нормами общества, что будет способствовать решению задач его социализации.

Вместе с тем, внедрение инклюзивного образования в реалии нашего государства, актуализирует проблемы не только ребенка с особыми образовательными потребностями, но и его окружение. Учет этого аспекта чрезвычайно важен, так как от этого зависит достижение итогового результата - формирование личности ребенка с ограниченными возможностями, максимально развитого в социально-педагогическом и психологическом планах.

Один из важных вопросов данной проблемы – определение вида включения ребенка в образовательный процесс. В основном выделяется три типа инклюзии: комбинированная, частичная и временная. Наиболее распространенный вид - это комбинированная инклюзия. Она предполагает инклюзию детей, которые обладают уровнем психофизического и речевого развития близкого к возрастной норме. Несмотря на положительные моменты этого вида инклюзии, имеют место значительные затруднения, связанные с тем, что обучаясь на равных в детском коллективе, большинство детей не получает постоянную специализированную помощь соответствующую своему дефекту развития. В дальнейшем это отрицательно сказывается на общем процессе их социализации.

Частичная инклюзия менее распространена в наших детских садах. В этой ситуации дети не могут на равных осваивать стандарты куррикулума дошкольного образования, и в этой связи находятся в коллективе сверстников лишь часть дня. Естественно, в данном виде инклюзии отсутствует целостный подход к воспитанию особого ребенка, что ведет к неконструктивной активности, непониманию детьми своей ролевой позиции, и как следствие – отсутствие у них качественных знаний и дефицит общения.

Редким явлением в наших детских садах является временная инклюзия, которая предполагает объединение здоровых детей с детьми имеющими особые образовательные потребности не реже двух раз в месяц для проведения различных воспитательных мероприятий. Это наименее эффективный вид инклюзии, так как связан с многими проблемами этой категории детей. Это трудности социального, понятийно-логического и коммуникативного характера, прямо влияющие на возможность полного включения этих детей в учебно-воспитательный процесс.

На процесс инклюзии детей оказывает влияние фактор времени. Зачастую личностная потребность ребенка в обучении становится упущенной, так как усилия взрослых направляются в основном на медицинскую реабилитацию, которую они считают приоритетной. И в следствии этого подавляется общий круг интересов детей, сужается их общение со сверстниками, что формирует явление «госпитализации».

Важной является проблема содержания образования и методов его реализации в инклюзивном сообществе детей. На сегодняшний день мы можем говорить о явном противоречии между желанием нетипичного ребенка обучаться и недостаточной компетентностью педагогического персонала в реализации его потребностей. Кроме целенаправленной консультативной работы с педагогическими кадрами детские сады ощущают недостаток учебно-методической литературы, которая могла бы способствовать процессу самообразования педагогов.

Особого внимания заслуживает вопрос о методах взаимодействия с нетипичным ребенком, так как от тактичности, доброжелательности, умения найти индивидуальный подход, во многом зависит успешность инклюзии. Для этого воспитатели нуждаются в тренингах, которые бы сформировали у них навыки взаимодействия с детьми с учетом типа отклонения, умения устанавливать партнерские отношения с семьей ребенка.

Признавая значимость инклюзивного образования дошкольников, следует отметить большое проблемное поле нерешенных задач, которые могли бы лучше подготовить ребенка с особенностями развития к жизни, оптимизировать ход его социализации и максимально включить в социум.

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо не растерять, а опереться на тот опыт, который к этому времени сложился в специализированных учреждениях. Они располагают интересными, эффективными методиками, которые вполне можно использовать в коррекционной работе инклюзивного детского сада. Эти учреждения надо рассматривать как ресурс для тех, кто хочет включиться в инклюзию. В связи с этим должны быть продуманы специальные мероприятия по налаживанию взаимодействия между общеобразовательными и специализированными учреждениями.

Анализ современной практики инклюзивного образования в дошкольных учреждениях республики, показал важность лидера, в лице менеджера детского сада, который понимает и принимает идеологию инклюзии, может создать особую атмосферу общечеловеческого гуманизма, сформировать команду, способную реализовать задачи включения детей с особыми образовательными потребностями в

партнерстве с семьёй и сообществом. Его задача – создание в детском саду условий для развития и поддержки инклюзивной культуры, формирования инклюзивных ценностей, оказание поддержки педагогам и всем участвующим в процессе взаимодействия с детьми имеющими особенности в развитии.

Литература:

1. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. Intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012 / coord.: S. Caisîn. - Ch.: IFS, 2012. - p. 129-137 ISBN 978-9975-4404-4-8.
2. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.
3. Лукина, Л.И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ [Текст]: методическое пособие / Л.И. Лукина. - М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с. ISBN: 978-5-9949-0300-1
4. Менеджмент в практике ДОУ [Текст]: методическое пособие / Л.А. Пенькова [и др.]; авт. сост. Л. А Пенькова. - М.: ТЦ Сфера, 2007. – 80 с. ISBN: 978-5-8914-4942-8
5. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика». – 2010. – №4 (40). – С.15-26.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Даниела ГРЭДИНАРУ, директор
ДОУ № 188, Кишинёв, Молдова*

***Summary:** The article is about the problem of development of inclusive education in pre-school education in the Republic of Moldova. The author gives the analysis and formulates the problems associated with teacher training and the development of social partnership and creating an effective barrier-free environment. A particular attention is paid to the formation of a humane society, a tolerant attitude towards children with special educational needs.*

Решения и действия, предпринимаемые на национальном уровне правительством республики Молдова, демонстрируют повышенное внимание общества к проблеме инклюзии детей с особыми образовательными потребностями.

Принцип равного права на образование узаконен во многих национальных нормативных актах (законах, стратегиях и планах действий), которые подтверждают тенденцию к непрерывной демократизации общества, соблюдению прав человека и обеспечению качественного образования каждому ребенку, в том числе детей с ограниченными возможностями:

- Конституция РМ;
- Закон о правах ребенка (1994);

- Закон о молодежи (1999);
- Национальная стратегия «Образование для всех» на 2004-2015 гг., утвержденная Постановлением Правительства № 410 от 04.04.2003г.;

и июля 2011г. Правительство РМ утвердило **Программу развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020гг.**, которая является историческим поворотным событием для национальной образовательной системы и особенно положения детей с ограниченными возможностями.

В документе излагается концептуальная основа инклюзивного образования, с опорой на необходимость непрерывно изменять и адаптировать национальную систему образования, чтобы отвечать на разнообразие детей и потребностей, связанных с ней. Реализация Программы развития инклюзивного образования призвана способствовать выполнению главной задачи образования – обеспечение равных возможностей и доступа к качественному образованию для каждого ребенка, подростка и взрослого на всех уровнях и этапах системы образования.

Общими задачами инклюзивного образования являются:

- а) продвижение инклюзивного образования в качестве образовательного приоритета в целях недопущения исключения детей, молодежи и взрослых;
- б) развитие нормативной и дидактико-методической базы для продвижения и обеспечения внедрения инклюзивного образования;
- в) формирование дружественной, доступной образовательной среды, способной отвечать ожиданиям и специальным запросам пользователей;
- г) формирование инклюзивной культуры и инклюзивного общества.

Программа предусматривает, что в образовательных учреждениях с инклюзивной практикой будут развиваться услуги по поддержке детей с особыми образовательными потребностями.

К большому сожалению, эта программа более интенсивно развивается в системе гимназического и лицейского образования, и менее активно и целенаправленно в системе дошкольных учреждений республики. Между тем, своевременное выявление нарушений и недостатков в развитии ребенка, его раннее включение в инклюзивную образовательную среду, может оказать благоприятное влияние на его последующее развитие и участие в полной мере в общественной жизни.

Совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ в детском саду – это возможность уравнивать социальный статус и значимость всех детей, придать детям с ограниченными возможностями здоровья уверенность в своих силах. Необходимо дать этой категории детей не только особое отношение и поддержку, но и способствовать достижению ими успехов в личностном росте и развитии.

Доказано, что инклюзивное образование детей необходимо начинать с самого раннего возраста, так как именно в этот период ребенок успешно адаптируется в обществе, овладевает навыками межличностного взаимодействия, осваивает нормы морально-нравственного поведения [1].

Учитывая, что учиться и социализируется такой ребенок труднее, более длительно адаптируется к изменившейся ситуации, необходимо подготовить общество к тому,

что с ними будут находиться дети, у которых физические и психические проблемы, и они нуждаются в его доброжелательности и участии. Ведь постоянное общение со здоровыми сверстниками даёт возможность этим детям выстраивать модель здоровой, нормальной жизни, создаёт условия для более полного раскрытия их потенциала.

К сожалению, анализ современной социальной ситуации нашего общества свидетельствует о том, что оно не подготовлено в полной мере к интеграции детей с особенностями развития, зачастую проявляется нежелание остальных детей и их родителей замечать трудности, потребности и желания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для обычных детей опыт совместной учебной и игровой деятельности также ценен, поскольку формирует у них великодушные, толерантные, заботливые, активную жизненную позицию.

Особого внимания заслуживает взаимодействие детского сада с родителями дошкольников, так как инклюзивное образование даёт им возможность жить полноценной жизнью, быть рядом с ребенком, вместе с ним достигать успехов в реализации поставленных целей. Этому во многом способствует просветительная работа детского сада, которая помогает сформировать адекватное отношение родителей к ребенку с ОВЗ, побороть страх и неуверенность перед его будущим.

Для того, чтобы такой подход был реализован, система дошкольного воспитания должна стать более гибкой, способной к обеспечению равных прав и возможностей для всех без исключения детей. Надо преодолеть негативные стереотипы по отношению к детской инвалидности и предоставить особым детям равные возможности в обучении, воспитании и развитии во всех сферах социальной жизни.

Чтобы на практике реализовать эту задачу, детский сад должен создать необходимую среду, которая должна быть безопасной, доступной и развивающей.

К сожалению, многие ДОО не могут сегодня похвастаться хорошим современным оборудованием для коррекции нарушений в развитии ребенка, кабинетами игротерапии, арттерапии, другими объектами предметно-развивающей среды. Детский сад не располагает средствами для переоборудования групп, кабинетов, приобретения современной специализированной аппаратуры для коррекционно-развивающей работы с детьми. Это значительно усложняет решение задач по приобщению всех детей к мероприятиям проводимым в детском саду. А в соответствии с установками программы инклюзивного образования в республике, мероприятия проводимые в образовательном учреждении должны быть доступны всем без исключения детям (праздники, экскурсии, конкурсы, театрализованные представления, спортивные мероприятия и др.).

Особое значение в решении задач инклюзивного образования имеет подготовленная команда педагогов, которые призваны осуществлять обучение и воспитание дошкольников с учетом их индивидуальных особенностей, ограниченных возможностей, связанных с определенным типом отклонения в развитии. В связи с чем они должны варьировать сложность программного материала, доступного всем

детям, формировать подгруппы детей с учетом разного уровня знаний и способностей, определять тьютеров из числа детей и привлечённых взрослых.

В тоже время большинство педагогов реализует задачи инклюзивного образования на интуитивном уровне, не проявляют достаточной компетентности в вопросах инклюзивного образования дошкольников, не в полной мере используют способы поддержки таких детей в образовательном процессе.

Перед воспитателями стоит задача максимального включения детей с особыми образовательными потребностями в посильные виды трудовой, физической, эстетической, культурной и другой деятельности, с тем, чтобы у них более эффективно формировались социальные связи, сотрудничество с детьми имеющими нормальное развитие. При этом, важно поддерживать не только ребенка, имеющего особые образовательные потребности, но и всех остальных детей в инклюзивной группе. Это приводит к мысли о необходимости целенаправленной подготовки кадров в этом направлении. Поэтому необходимо разработать и реализовать систему мероприятий, направленных на формирование профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений в области психолого-педагогической реабилитации детей дошкольного возраста, имеющих психолого-педагогические, а также физиологические проблемы в развитии.

Требует большей целенаправленности консультационное сопровождение воспитателей работающих в инклюзивных группах со стороны организации по оказанию психолого-педагогических услуг на уровне городов и районов. Поэтому крайне важны методологические и методические семинары, конференции по обобщению и распространению опыта, мастер-классы, направленные на формирование компетенций в вопросах инклюзивного образования дошкольников, основанных на общечеловеческих, нравственных принципах сотрудничества, необходимых для самореализации и самоутверждения каждого ребенка, профилактики и коррекции нарушений в развитии.

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо опереться на тот опыт, который к этому времени сложился, в частности в специализированных учреждениях. Эти учреждения надо рассматривать как ресурс для тех, кто хочет эффективно включиться в процесс инклюзии.

Литература:

1. Bolboceanu A. ș.a. Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES, dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova. Chișinău: Centrul de zi „Speranța”, Centrul de resurse pentru promovarea educației incluzive „Inclusiv EU”, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
2. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование, N 1. - С. 83-92.
3. Специальное и инклюзивное образование в совр. детском саду. Сборник материалов из опыта раб. Издательство: [Детство-Пресс](#), 2015 г. -240с. ISBN: 9785906750822

4. Пасторова, Алла Юрьевна. Интегрированное образование дошкольников с нарушением слуха / А. Ю. Пасторова, Е. П. Микшина, Л. А. Зигле // Детский сад: теория и практика. - 2011. - N 2. -С. 40-47- ISSN 2220-9700

ПРИЕМУЩЕСТВА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

*Диана КАЛУЦКАЯ, мастерант
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: The article considers the problem of implementation of inclusive education in mainstream preschools, shows the benefits of this process for all the students who take part in it. It shows the positive aspects of incorporating the child's family in partnership with educators, we can enrich their experience through interaction with other parents. The problem of preparation for the activity of teaching staff, is that we have to restructuring their pedagogical thinking.

Современный мир переживает коренную смену подходов к образованию. Это обусловлено переориентацией общества на развитие и формирование личностных качеств человека. Эти изменения вызвали появление новой парадигмы «инклюзивное образование», которая активно внедряется в образовательные учреждения республики, в том числе и в дошкольные учреждения.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в систему дошкольного воспитания изменяет, прежде всего, «установки взрослых на детей» – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности, ине только у «особых». В традиционной педагогической практике мы привыкли нивелировать эти особенности, так как управлять похожими детьми проще, чем разными.

По мнению целого ряда исследователей не учитывать особые образовательные потребности детей в современном мире невозможно [3;5]. Поэтому приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. А. М. Бурмак считает, что если мы начинаем создавать особые условия для «нетипичных» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей [2]. Поэтому, чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности, что и предполагают новые образовательные Стандарты и Куррикулум по раннему воспитанию.

Дети с ограниченными возможностями, обучающиеся в дошкольном учреждении:

- получают консолидированное когнитивное, двигательное, речевое и социальное развитие за счет значимых взаимодействий с детьми того же возраста;

- учатся социализироваться посредством общения и взаимодействия со сверстниками, развивают коммуникативные навыки, завязывают дружбу, учатся на примере других детей;

- становятся более уверенными, демонстрируют гордость за свои достижения, самоутверждаются;

- узнают о своих способностях в определенных видах деятельности (например, некоторые дети хорошо рисуют, некоторые начинают играть на инструменте, некоторые становятся «рассказчиками», другим нравится создавать коллажи, смотреть мультфильмы, сочинять стихи, а некоторые проявляют себя в каком-либо спорте и т.д.);

- развивают способность преодолевать препятствия;

Кроме преодоления уже имеющихся у ребенка трудностей, раннее выявление и ранняя комплексная коррекция отклонений в развитии ребенка дают возможность предупредить появление отклонений вторичной и третичной природы. Ранняя помощь может иметь коррекционный или профилактический характер, т.е. либо преодолевать сложившиеся проблемы, либо предупреждать их возникновение в будущем;

Особо значима инклюзия для детей с нарушением интеллектуального развития. В процессе ранней коррекционной помощи, дети достигают значительных результатов в самообслуживании, двигательном и познавательном развитии, формировании коммуникативных навыков и речи, необходимых в повседневной жизни. Дети учатся устанавливать и развивать позитивные отношения с членами своей семьи и другими детьми, запоминают правила, принятые в обществе, и следуют им [].

Здоровые дети также имеют ряд преимуществ от общения и сотрудничества с «особыми» детьми:

- становятся более чувствительными к потребностям других, более гуманными;
- учатся лучше воспринимать различия по отношению к лицам с ограниченными возможностями;
- разнообразят дружеские отношения;
- учатся работать сообща;
- консолидируют свои творческие способности, узнают свои собственные ресурсы, развивают эмпатию, терпение, чувство сострадания;
- позитивно реагируют на изменения;
- достигают лучших академических результатов и т.д.

Обычные дети могут легко помочь своим сверстникам с особыми образовательными потребностями стать нужными в жизни группы, причём часто без помощи взрослых.

Переход в режим инклюзии потребовал кардинальной переориентации в формировании профессиональных компетенций педагогических кадров и других специалистов ДОУ, участвующих в инклюзивном процессе.

Работая в инклюзивной группе, педагог должен уметь диагностировать индивидуальные отличия детей, использовать стратегии по развитию и поддержке разнообразных стилей обучения, учитывать ограниченные возможности детей при планировании коллективной и групповой работы, создавать и обогащать образовательную среду, формировать положительное отношение общества к проблемам особых детей.

Как следствие, инклюзивное образование расширяет профессиональные знания педагогов, требует от них новых и более гибких способов преподавания, разработки учебных программ, которые бы были максимально эффективны для всех детей.

Внедрение инклюзивного образования меняет взгляды семьи и социума на данное нововведение. Ведь ни для кого не секрет, что в большинстве семейнастороженно относятся к инклюзии детей с особыми образовательными потребностями, опасаясь того, что сверстники и взрослые будут предвзято относиться к детям, что отрицательно скажется на их морально-психологическом состоянии и в целом на процессе социализации.

Семьи детей с особыми образовательными потребностями со своим появлением в инклюзивном детском саду приобретают ряд преимуществ:

- получают более полный доступ к информации о развитии ребенка;
- учатся понимать потенциал и потребности своего ребенка;
- обнаруживают, что и кто-то другой может обеспечить их детям безопасную и стимулирующую среду;
- принимают более активное участие в образовании своих детей;
- заводят дружбу и устанавливают отношения взаимопомощи с другими родителями;

Пользу инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в ДОУ ощущает на себе и общество:

- члены общества развивают новое понимание и признание разнообразия, становятся более сознательными в том, что все люди имеют уникальные потребности;
- дети становятся членами сообщества и способствуют его поступательному развитию;
- в обществе развивается общественная солидарность, терпимость и гуманность;
- имеется экономическая выгода, так как обучение детей в инклюзивных группах стоит меньше, чем в специализированных детских садах;

К этим преимуществам стоит добавить и то, что родители «особых» детей гораздо реже будут оставлять их в детских домах на попечительство государства, так как у них будет квалифицированная помощь в лице педагогов образовательных учреждений и специальных работников. Частично решится и вопрос безработицы. Ведь родители, ребенок которых посещает детский сад, смогут трудоустроиться и повысить благосостояние семьи.

И чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Это обусловлено не только процессами гуманизации, но и доказанной

эффективностью и результативностью ранней коррекционно-педагогической помощи «особому» ребенку сложившейся во многих зарубежных странах.

Литература:

1. Dăniș, A.; Popovici, D.; Racu, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. - Chișinău: 2007. - 112 p.
2. БУРМАК, А.Н. *Возможности инклюзивного образования в ДОУ*. Электронный ресурс <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/02/06/vozmozhnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-dou> (онлайн) Доступен в интернете (Цитировано 2.09.2015)
3. Лубовский, В.И. *Психологические проблемы диагностики аномального развития детей*. - М.: Владос, 2000. - 104 с.
4. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Мозаика-Синтез, 2002.-144с*

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: CALITATE ÎN PERSPECTIVĂ

*Ilie NASU, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Moldova*

Summary: *In the article "Inclusive education: quality in perspective" Mr Nasu brings up for discussion the problem of ensuring the quality of the inclusive education which has been recently introduced in the educational system of the Republic of Moldova.*

Ensuring the quality of the inclusive education or implementing the education for children with special educational needs (SEN) in the framework of the general education depends on many components: on the elaboration, organisation and promotion of the educational process, on the material basis of the educational institutions, on the training and encouragement of the teachers for this activity, on the preparedness/contribution of the family, parents, society for solving this current social problem.

The introduction of the inclusive education in the framework of the general education without ensuring at least the basic elements, on which the quality of this education depends, can compromise the success of the education and deteriorate the image of the general education.

Calitatea învățămîntului, unul din componentele de bază a sistemului de învățămînt din Republica Moldova la etapa actuală, devine obligatorie în mod automat și pentru educația incluzivă sau realizarea învățămîntului pentru copiii cu necesități educaționale speciale (CES), introdusă recent în sistemul de învățămînt general.

Evident, că asigurarea calității în clasa ordinară și în clasa unde avem copii cu CES, doar la prima vedere poate fi apreciată ca o situație identică, dar în realitate sunt două situații absolut diferite și trebuie precăutate în mod diferențiat - fiecare în parte.

La momentul actual, educația incluzivă este realizată, la părerea noastră, mai mult datorită impunerii administrative, fiind însoțită de un șir de lacune, care mai devreme sau mai târziu, va trebui să le înlăturăm/corectăm pentru a asigura calitatea necesară a

procesului instructiv – educativ pentru această categorie de elevi, pentru asigurarea calității activității școlii în întregime.

Paralel, vom semnaliza faptul de nedumerire și nemulțumire, pentru atmosfera introducerii educației incluzive însoțită de tăcerea/ teama de a discuta în public despre neajunsurile, lacunele acestei incluziuni, care, evident, mai devreme sau mai târziu va fi necesar de înlăturat, iar cea ce este mai periculoasă din această situație este faptul că cadrele didactice suferă greutățile suplimentare având teamă de administrațiile școlare, care la rândul lor se tem să deschidă gura în fața conducătorilor de la direcțiile raionale de învățământ, iar ultimele în fața autorităților republicane-un cerc vicios, care sugrumă în perspectivă starea de spirit și încredere a personalului pedagogic din republică.

Un înțelept a spus cu dreptate, că atunci când noi recunoaștem greșelile noastre devenim mai miteoși, mai dezvoltați, deoarece recunoscând greșelile noastre dovedim că astăzi suntem superiori situației de ieri când am săvârșit acele greșeli.

Din păcate, la momentul actual observăm tot mai des un fenomen în societatea noastră, care poate fi nominalizat ca o boală socială a celor aflați la conducere, nu numai din sfera învățământului, dar mai ales, credem noi, din sfera decizională, care se manifestă în impunerea subalternilor condițiilor ultimative de a îndeplini indicațiile lor de la conducere într-un mod obligatoriu cu rezultat pozitiv, presupunându-se că indicațiile date sunt ideale și condițiile de realizare sunt deasemenea ideale, ceea ce în realitatea vieții de toate zilele de multe ori sunt o simplă utopie.

Realizarea educației incluzive la etapa actuală, constatăm, că suferă de aceeași meteahnă, fiind implementată cu orice preț-cu rezultate pozitive, neglijând, trecând cu atenția lacunele care există permanent și, care sunt suportate de către cadrele didactice, administrațiile instituțiilor de învățământ, aducând un prejudiciu serios activității școlii, imaginii ei în societate.

O trecere în revistă și discuția lacunelor existente cu căutarea soluțiilor optime de depășire a lor, la părerea noastră, ar ameliora simțitor situația destul de încordată a stării de lucruri legată de realizarea educației incluzive în școli.

În primul rând, trebuie de recunoscut, că arhitectura școlilor, construite în veacul trecut nu presupunea elementele necesare pentru deplasarea copiilor cu dificultăți locomotore. Actualmente au fost amenajate pandusuri la intrarea în școală, dar mai există cazuri în care elevul este dus în clasă de studii la etaj de către profesor în brațe-o situație inadmisibilă și degradantă, dacă mai precizăm, că cadrul didactic nu are nici un stimul material la salariu pentru munca sa de hamal.

Viceele, cantinele, locurile de acomodare publică, deasemenea, nu corespund necesităților acestor copii, iar Ministerul Educației, Guvernul nu au alocat și nu au planificate surse necesare pentru procurarea și amenajarea corespunzătoare a acestor locuri cu echipament specializat în această privință. Este necesar de reamintit, că este inadmisibil utilizarea viceelor obișnuite de către această categorie de copii cu CES. Incomoditățile suferite de către acești copii și cadrele didactice în situația dată sunt prea neplăcute și degradante pentru a socoti că ele construiesc o atmosferă benefică pentru realizarea calitativă a educației incluzive în școală.

Vom remarca faptul, că introducerea unei persoane de susținere pentru toată școala nu rezolvă problema atunci când copiii cu CES se află în săli de clasă situate la diferite niveluri/clase și nu poate deservi concomitent doi copii care au nevoie de ajutor la momentul dat, fapt ce aduce la situația –cadrul didactic întrerupe lecția și se ocupă de necesitățile elevului dat, ceilalți elevi fiind dați uitării. Formula ideală ar fi însoțirea fiecărui copil de către o persoană special pregătită, dar această variantă este socotită de autorități prea costisitoare și, din păcate, acest gol este complectat tacit/pus pe umerii cadrelor didactice, fără o anumită remunerare. Autoritățile în mod abuziv exploatează cadrele didactice, încălcând drepturile lor personale și profesionale, impunându-i să activeze cu acelaș salariu mizer, care nu acoperă nici măcar necesitățile coșului minim de consum, efectuând un volum de lucru dublat/triplat.

Calitatea realizării educației incluzive depinde în mod direct de pregătirea cadrelor didactice pentru această activitate. Educarea copiilor cu CES necesită cunoștințe adăugătoare, speciale pentru această categorie de copii. Din păcate, acest compartiment-pregătirea anticipată a cadrelor didactice pentru această activitate nu a fost realizată, fapt ce aduce prejudicii ambelor părți. Evident, că pregătirea de mai departe a cadrelor didactice în universități trebuie să includă și acest compartiment- educația incluzivă, iar pentru cadrele didactice încadrate în câmpul mulcii este necesar de organizat suplimentar pregătirea corespunzătoare pentru asigurarea calitativă a educației incluzive. La părerea noastră, calea aleasă de Ministerul Educației de a aduce copiii cu CES în fața cadrelor didactice nepregătite pentru această activitate specifică este un act antipedagogic și antisocial- este inadmisibil de stresat ambele părți, riscând la un rezultat imprezibil, care poate avea și consecințe juridice grave pentru cadrul didactic, instituția de învățământ și imaginea școlii în societate.

Selecția copiilor cu CES, care pot fi instituționalizați în școala obișnuită, rămîne pînă la moment o problemă nedefinită pînă la capăt, dar care va influența puternic claitatea educației incluzive. Selecția copiilor cu CES, care pot fi instituționalizați în școala obișnuită, este o problemă decisivă pentru asigurarea realizării calitative a educației incluzive în școală, ea avînd multiple aspecte: umană, economică, pedagogică, psihologică, socială, morală, tehnică... Încercarea statului de a soluționa toate aceste probleme cu mînele cadrului didactic și a școlii slab, iar în multe cazuri, absolut nepregătită pentru realizarea calitativă a educației incluzive în școala, socotim, o cale inadmisibilă, fiind convinși că ea va aduce mai multe prejudicii de cît succese. De aceeași părere suntem și în soluționarea problemei asigurării tehnico-didactice a procesului educației incluzive de către cadrul didactic, care la momentul actual este obligat să asigure din salariul său mizer toate cele necesare pentru educația copiilor cu CES în clasă: curriculum individualizat, material didactic individualizat, suportul tehnic necesar etc.

Realizarea calitativă și cu succes a educației incluzive în școală depinde în mare măsură și de pregătirea corespunzătoare a părinților, a posibilităților lor de a susține copilul, școala în acest process. Este regretabil de constatat, dar criza economică, sărăcia, nivelul scăzut de posibilități a părinților de a participa activ în realizarea calitativă a educației incluzive în școală nu ne indică o ameliorare considerabilă a acetui proces întrun

viitor apropiat, deci din nou toul este arucat pe umerii cadrului didactic și administrației școlii fără suportul financiar/material corespunzător din partea statului.

Introducerea educației incluzive în școala ordinară este o problemă nobilă pe care societatea trebuie să o rezolve la un nivel calitativ corespunzător. Ea necesită eforturi sporite din parte tuturor actorilor acestui proces: statul, administrația publică locală, administrațiile instituțiilor de învățământ, cadre didactice, părinți, elevi și însăși copiii cu CES.

Analizînd situația realizării educației incluzive în școală la momentul actual putem conchide că asigurarea calității realizării educației incluzive în prezența multiplelor lacune cu care se înfrunță astăzi școala, cadrul didactic, părintele, elevul cu CES, rămîne mai degrabă o soluție în perspectivă decît un succes al zilei de azi. Înlăturarea acestor lacune întrun termen cît mai scurt ne poate asigura o realizare calitativă a educației incluzive în școală.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ

*Татьяна ЩЕРБАКОВА, старший преподаватель,
Государственный Университет имени Алеку Руссо, Бельцы, Молдова*

Summary: Since 2009, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities is legally binding in Germany. Article 24 stipulates the right to inclusive education and postulates the attendance of regular schools for disabled children. The German Institute for Human Rights in Berlin acts as a national monitoring body. In Germany, more than 485.000 children have special educational needs (figures from 2009/2010). The author describes the experience of working with such children in Germany.

Данная статья знакомит исследователей с тем, как организована жизнь в немецких школах, которые, не дожидаясь принятия Конвенции ООН о правах инвалидов, пошли по пути совместного обучения. Все они не так давно стали обладателями премии имени Якоба Мута. Данная награда вручается учебным заведениям, в которых здоровые дети и дети с особенностями развития проходят образцовое совместное обучение. Свое имя она получила в честь одного из первых педагогов, разработавших принципы инклюзии, Якоба Мута (1927-1993 гг.).

Школа в городе Йена 10 лет назад стала первым государственным инклюзивным учебным заведением начального образования в Тюрингии. Более 200 детей и подростков учатся в открытой школе продленного дня, коллектив которой представляет собой команду, состоящую из учителей начальных классов, коррекционных и социальных педагогов, воспитателей, медицинских работников и специалистов по инклюзии. В настоящее время в этой школе потребность в особом подходе имеют 34 ребенка, и все они участвуют в обычных занятиях вместе с другими ребятами. Девиз школы: «Вместе жить и учиться в нашем доме».

Программа уроков адаптирована подо всех без исключения учеников. Цель занятий — индивидуальное развитие каждого ребёнка. В учебных кабинетах имеется

обширный набор образовательных материалов, с помощью которых отдельные ученики могут прорабатывать одни и те же задания на разных уровнях. В дополнение к этому имеются курсы немецкого языка, математики и природоведения, на которых совместно обучаются дети с одинаковым уровнем успеваемости.

Школа разделена на три так называемых «учебных дома», каждый из которых состоит из двух учебных групп 1 и 2 класса и двух учебных групп 3 и 4 класса. К каждой группе прикреплен постоянный преподавательский состав и один воспитатель группы продленного дня. Дети проводят в своем «доме» весь учебный день, продолжительность которого зависит от их индивидуальных потребностей. Помимо гибкого вводного этапа, который может длиться от одного до трех лет, обучение в 3 и 4 классе также можно продлить еще на один год.

Занятия в школе начинаются в 07:30 утра. После совместного обеда в учебных домах во второй половине дня предлагаются разные тематические кружки. Почти все школьники обучаются в школе по схеме продленного дня до 17:30. Сотрудничество с эрготерапевтом и логопедом, которые занимаются с детьми прямо в школе, помогает родителям спокойно работать полный день, не беспокоясь о своем ребенке. В процессе занятий школа использует разные формы обучения, методы и цели, которые помогают оптимально сопровождать развитие каждого ученика.

Оснащение школы соответствует потребностям всех детей. При поддержке спонсоров, школьного совета и городской администрации были профинансированы установка лифта, закупка санитарно-гигиенических устройств для инвалидов, а также две **индукционные системы** свободного звукового поля, с помощью которых в процессе обучения могут активно участвовать и слабослышащие школьники. В комнате «снuzелен» (комнате контролируемой мультисенсорной стимуляции) — уютном помещении с водяным матрасом, звуковыми и световыми эффектами — дети могут улучшить сенсорное восприятие и просто отдохнуть.

Работа **школы в Йене** дополняется разнообразными видами спорта. Учебное заведение поддерживает партнерские отношения с местным футбольным клубом, организует дневные группы для тренировок и игр. В дополнение к спортивным занятиям члены проекта **Jenaktiv** ежедневно проводят в школе упражнения по физическому и моторному развитию.

Успешная работа школы приносит свои плоды: дети с ограниченными возможностями здоровья успешно поступают в гимназию. В последние годы при проверках успеваемости **школа в Йене** постоянно превышает среднее значение по стране.

Начальная школа Кеттелер в городе Бонне — школа продленного дня с комплексным принципом обучения и инклюзии во всех классах. Сюда принимают любого ребенка из Дрансдорфа, городского квартала с очень сложной социальной структурой. Школу посещают 200 детей, каждый пятый ребенок имеет потребность в особом подходе.

По 25 человек из всех четырех классов обучения вместе составляют «учебную семью»; две такие семьи составляют партнерство. Решение о составе этих семей

принимается ежегодно на общем собрании. Учитель проводит всестороннюю вступительную диагностику каждого ребенка, принятого в школу.

Совместные занятия в *школе Кеттелер* проводятся с 1993 года. С 2006 года интенсивно внедряются принципы инклюзии, охватывающие сегодня все классы.

Благодаря принципам совместного обучения взгляд на отдельного ребенка и его возможности находится на первом плане: любой ученик имеет свою учебную цель. Соответствующим образом организованы и занятия. В школе нет звонка, его заменяет ритмичная повседневная жизнь. Множество методов обучения и преподавания, а также адаптированная к потребностям особых учеников среда с хорошо организованным материалом позволяет детям работать успешно и самостоятельно. Например, смешанная возрастная группа мальчиков может прочесть доклад о героях любимых мультфильмов, в то время как две девочки в ходе исследовательского проекта изучают тему «ток». Часто дети могут выбирать, где хотят работать: у каждой из восьми «семей» имеется классная комната, прихожая и комната для отдыха, которые связаны между собой и могут использоваться в любое время. Большинство школьных семей предпочитают заниматься в исследовательских уголках. Время обучения в учебной семье в целом и в возрастных классах чередуется. Каждая учебная семья имеет постоянный преподавательский состав, включающий в себя учителя начальной школы, коррекционного педагога и воспитательницу. Кроме того, в школе работают социальные педагоги, обслуживающий персонал и социальные волонтеры.

Участие в продленной смене является обязательным для всех детей. Для их физического благополучия предусмотрен завтрак и совместный обед. Прием пищи происходит в учебной семье, благодаря чему ребята целый день остаются в знакомой группе, что особенно важно для детей с недостаточным эмоционально-социальным развитием. Школьный двор оформлен согласно концепции активных перемен, с разными пространственными уровнями, зоной отдыха и лужайками. На переменах желанным спутником во время игр и прогулок становится школьная собака Фини. Она регулярно «работает» с двумя учебными семьями. Помимо этого, школа сотрудничает с эрготерапевтом и логопедом.

Школа является жизненным пространством и местом обучения для всех детей, учителей и родителей. Это и есть залог успеха. С тех пор, как *школа Кеттелер* превратилась в инклюзивную, доля учеников, которые по ее окончании поступили в гимназию, выросла с 7% до 14%, а доля продолживших обучение в средней школе утроилась — с 25% до 70%.

Открытая школа Вальдау в городе Кассель представляет собой интеграционную общеобразовательную школу с 5-го по 10-й классы. Инклюзивный подход учебное заведение использует уже с момента приема нового ученика в коллектив. Из городского квартала Вальдау принимаются абсолютно все кандидаты. Сегодня в школу поступают заявки со всей территории города Кассель. В школе обучается почти 900 учеников, которые относятся к 24 национальностям. Каждый

четвертый ученик имеет особые образовательные потребности. Успешная работа школы основывается на трех столпах ее педагогической концепции:

- обучение в группе в зависимости от года рождения;
- продленный день;
- самостоятельная работа.

Каждый класс имеет собственный кабинет, где помимо классной комнаты присутствуют зоны для общения, обмена опытом и других видов коммуникации. За отдельно взятый класс в течение всего времени обучения отвечает постоянная команда из коррекционных педагогов и других преподавателей. Для учителей предусмотрено отдельное помещение в пределах каждого учебного курса, где они могут проводить консультации и обмениваться опытом. При этом коррекционные педагоги работают в классе не просто в какие-то определенные часы, они могут выполнять функции классных руководителей. Совместное обучение школьников с ограниченными возможностями здоровья и без них достаточно давно стало нормой для **Открытой школы Вальдау**.

Продленный день гарантирует комплексное наблюдение за учениками. Школьный день начинается в 7:30. После двухчасовых занятий дети все вместе ходят на завтрак. Уроки для всех кончаются в 14:35, после чего предлагаются разнообразные кружки.

Под девизом «Получать знания — повышать квалификацию» в школе введено свободное обучение. Его цель — поощрять самостоятельную работу и использовать разные методы обучения. С 5 по 8 класс еженедельно выделяется от 2 до 6 часов, а в 9 и 10 классах — 3 часа для свободного обучения. В это время школьники работают самостоятельно по избранным темам.

Задача стандартных занятий — сгладить неоднородность учеников. Если с 5 по 7 класс ученики занимаются обычно в полном составе, то, начиная с 8 класса, немецкий язык, английский язык и математика преподаются в зависимости от уровня успеваемости. Начиная с 9 класса, этот же принцип соблюдается в отношении природоведения и второго или третьего иностранного языка. В любое время возможен переход между курсами по договоренности с администрацией школы.

Чтобы как можно лучше развивать детей, **Открытая школа Вальдау** тесно сотрудничает с родителями. Уже во время поступления администрация школы и родители заключают договор о сотрудничестве. В процессе обучения они регулярно обмениваются самой разной информацией, которая касается как организации учебного процесса, так и внешкольных мероприятий. Классный руководитель в 5-м классе посещает дома каждого из своих учеников. Школьники, родители и педагоги раз в полугодие обсуждают прогресс обучения. Для каждого ребенка устанавливаются индивидуальные цели обучения. Некоторые ученики получают так называемые «педагогические отметки» для оценивания их школьных достижений.

Школа проверяет каждого пятиклассника на моторные навыки и способность к чтению. На основе этих результатов разрабатывается стратегия индивидуальной поддержки. Работа школьного социального работника сосредоточена на пятих

классов, что позволяет достаточно рано взглянуть на индивидуальное развитие школьников и их роль в классе.

Школа работает успешно. Так, в 2011/2012 учебном году 74% учеников *Открытой школы Вальдау* после 10-го класса поступили в высшую ступень гимназии, профессиональную среднюю школу или колледж. Практически ни один ученик не покинул школу без выпускного свидетельства.

Выше изложенный опыт показывает, что до принятия **Конвенции ООН** о правах инвалидов, в некоторых школах Германии вместе с обычными детьми обучались и учащиеся с ограниченными возможностями в развитии. Но это были, в основном, дети с физическими отклонениями. После принятия этого документа в стране открыли ряд школ инклюзивного образования. В них стали обучаться не только учащиеся с ограниченными возможностями физического здоровья, но и дети с отклонениями в умственном, сенсорном и психическом развитии. Официально они как бы получили право сдавать экзамены на аттестат зрелости. Однако при ментальных расстройствах, например, синдроме Дауна, это случается очень редко. По Германии автор не располагает такими данными, а вот в Испании такой уникальный случай был: Пабло Пинеда из г. Малага является первым в Европе человеком с синдромом Дауна, получившим даже университетское образование. У него есть диплом преподавателя, бакалавра искусств и диплом в области педагогической психологии. Он снялся и в кино и в 2009 г. получил «Серебряную раковину» кинофестиваля в Сан-Себастьяне за лучшую мужскую роль в фильме «Я тоже» (роль университетского преподавателя с синдромом Дауна).

Пабло живёт в Малаге и работает на муниципалитет. В будущем он хочет продолжать заниматься преподаванием, а не сниматься в кино. Он имеет также награду «Щит города» городского совета г. Франсиско. А в Малаге есть площадь, носящая его имя.

Несмотря на болезнь, некоторые дети в Германии ходят в обычные начальные школы, которые принимают участие в экспериментальном проекте. Так, например, в *Вальдорфской начальной школе им. Шиллера* в одном классе вместе учатся дети с ограниченными возможностями здоровья и без них (инклюзивное образование). Перед детьми с отставаниями в умственном развитии ставятся отличные от остальных учеников в классе цели: они получают задания, с которыми могут справиться. Например, когда другие решают математические уравнения, они могут рисовать. В классе всегда присутствует коррекционный педагог Дженис Готтингер, которая заботится о таких детях, один из которых страдает тяжелым мышечным заболеванием, другой почти ничего не слышит, а у третьего – синдром Дауна. Для них в школе оборудовано отдельная рекреационная зона, в которой с ними занимается Дженис Готтингер, чтобы не мешать остальному классу. Директор Вернер Зауэр считает, что инклюзия в его школе внедрена успешно.

В настоящий момент родители ученика с синдромом Дауна хотят добиться того, чтобы их ребенок вместе с одноклассниками смог перейти в обычную *гимназию Вальдорфа*. В гимназию пойдут учиться два других ребенка

с ограниченными возможностями здоровья из этого класса. Но они смогут сдать экзамены на аттестат зрелости, потому что их интеллект позволяет им овладеть обычной учебной программой. Ребенок же с синдромом Дауна не только не сможет сдать экзамены на аттестат зрелости, но и экзамен за старшую ступень народной школы. Но родители хотят, чтобы он учился в стимулирующей обстановке.

Инклюзивное обучение успешно практикуется и в *Государственной школе Монтеessori* в Йене. Все школьники с 5 по 10 класс учатся вместе, независимо от того, куда они пойдут учиться потом — в реальную школу, школу старшей ступени или в гимназию. В 10 классе этой школы обучается один ученик с синдромом Дауна (Христиан). Он получает задания на своем уровне. Коррекционный педагог постоянно находится рядом с ним во время занятий или же изучает с юношей в отдельном помещении собственный учебный материал: как делать покупки в магазине, готовить еду и др. Но чаще этот ученик проводит время занятий с одноклассниками.

Интенсивное открытие в Германии школ совместного обучения положило начало оживленной дискуссии о преимуществах и недостатках инклюзивного образования. На повестку дня выдвигается вопрос, насколько целесообразным является план, согласно которому в Германии дети-инвалиды должны учиться в общеобразовательной школе.

Инклюзивному образованию в Германии зачастую противятся:

- органы местного самоуправления, на бюджете которых находятся общеобразовательные школы, т.к. для специального переоборудования школ и зарплаты для коррекционных педагогов потребуются огромные затраты;
- представители руководства учебных заведений, если вверенная им школа не сможет удовлетворить специфические потребности ребенка;
- около 95% педагогов, считая, что не имеют для этого специальной подготовки или же потому, что инклюзивные классы требуют большей подготовленности к занятиям, потому что помимо общего учебного материала нужно приготовить и более легкий материал для «особых» детей, чтобы они смогли усвоить его.
- родители, которые не хотят, чтобы их дети обучались с такими детьми.

Однако федеральные власти и ученые-педагоги в этой области считают, что вскоре свыше 80% немецких школ станут инклюзивными, усматривая в таком виде обучения прямой путь к толерантности, взаимопониманию и уважению.

Литература:

1. Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission. Sinn-Stiftung (Hrsg.). *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2012. ISBN 978-3-86793-334-6.
2. Biewer, G. *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt (UTB), Bad Heilbrunn, 2010, 2. Auflage. ISBN 978-3-8252-2985-6.
3. *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Luchterhand, Neuwied, 2001. ISBN 3-407-56163-6.
4. Breyer, C. u.a. (Hrsg.). *Sonderpädagogik und Inklusion*. Athena, Oberhausen, 2012. ISBN 978-3-89896-483-8