

Universitatea de Stat
„Alecu Russo” din Bălți



Facultatea de Științe ale
Educației, Psihologie și Arte



Catedra de științe
ale educației



Proiectul de manifestări științifice
„Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”
cifrul 18.00059.08.20A/MS



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

**Materialele Conferinței științifico-practice internaționale
Ediția a IV-a**

19 octombrie 2018

BĂLȚI, 2018

CZU 376.091(082)=135.1=111=161.1

E 19

*Aprobat la ședința Catedrei de Științe ale Educației din 3 septembrie 2018 (proces-verbal 3)
Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, din 31 octombrie 2018 (proces-verbal nr.3).*

Conferința științifico-practică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Ediția a IV-a” din 19.10.2018 a fost organizată în cadrul Proiectului de manifestări științifice „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții” din cadrul direcției strategice 08.07: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în registrul de Stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 18.00059.08.20A/MS. Contractul de finanțare nr. 5/MS din 02.04.2018.

Director de proiect:

ZORILO Larisa, cercetător științific superior

Membri:

PERETEATCU Maria, cercetător științific superior

RUSOV Veronica, cercetător științific

PANCO Tatiana, cercetător științific stagiar

Materialele Conferinței conțin 102 de articole științifico-metodice a celor 100 de autori din Republica Moldova (57), România (14), Ucraina (10), Federația Rusă (4), Belarus (16), Italia (1).

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

- Probleme actuale în pregătirea cadrelor didactice pentru incluziunea educațională;
- Strategii didactice incluzive;
- Servicii de sprijin pentru copii cu CES;
- Sinergia parteneriatelor în educația incluzivă;
- Managementul educației incluzive.

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

"Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", conferință științifico-practică internațională (4 ; 2018 ; Bălți). Materialele Conferinței științifico-practice internaționale "Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Ediția a 4-a, 19 octombrie, 2018 / com. șt.: Valentina Prițcan (președinte) [et al.] ; com. org.: Larisa Zorilo (președinte) [et al.]. – Bălți : S. n., 2018 (Tipografia din Bălți). – 449 p. : fig., tab.

Antetit.: Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți, Fac. de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de științe ale educației. – Texte : lb. rom., engl., rusă. – Rez.: lb. fr., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 65 ex.

ISBN 978-9975-3276-1-9.

376.091(082)=135.1=111=161.1

E 19

CUPRINS



SECȚIUNEA I.

PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

PERETEATCU Maria (Moldova) Dezvoltarea comportamentului tolerant în clasele incluzive	7
SCACUN Diana (Moldova) Integrarea elevilor cu dizabilități în școală - o problemă actuală în pregătirea cadrelor didactice pentru incluziunea educațională	14
БЕЛОУС Анна (Moldova) Профессионально-личностная готовность учителя технологического воспитания к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья	19
ВОРОНСКАЯ Наталья (Ucraina) Принципы и тенденции современной инклюзивной школы	23
ГАЙДУКЕВИЧ Светлана (Belarus) Методическая подготовка учителя-дефектолога к работе в условиях инклюзивного образования	27
ГОРДЕЙКО Владимир (Belarus) Формирование научно-исследовательских качеств в области информационных технологий у будущих педагогов инклюзивного образования	32
ЗАЙЦЕВ Игорь (Belarus) Вопросы повышения эффективности подготовки учителей-дефектологов в структуре последипломного образования на современном этапе	35
ЗЕЛЕНОВА Татьяна (Russia) Подготовка преподавателей и сотрудников к реализации инклюзивного образования в Ярославской государственной сельскохозяйственной академии	41
ЗОРИЛО Лариса (Moldova) Подготовка слушателей курсов повышения квалификации к дифференцированной работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья	46
КАЛУЦКАЯ Диана (Moldova) Формирование мотивационно-ценностной готовности дидактических кадров к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде	52
КАСЬКО Рита (Moldova) Профессиональные компетенции воспитателей по созданию инклюзивной образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении	55
КЛОПОТА Ольга (Ucraina) Формирование инклюзивной компетентности педагогов как инновационная стратегия деятельности ВУЗа	60
РАДИОНОВА Валентина (Belarus) Содержательные позиции коррекционно-образовательной среды инклюзии	63
СЕРГЕЕВА Оксана (Russia) Психолого-педагогическое сопровождение готовности выпускников педагогического колледжа к реализации инклюзивного образования в условиях начальной школы	67
СОКОЛОВА Марина, ЗЕЛЕНОВА Татьяна (Russia) Российский взгляд на европейский опыт подготовки учителей к инклюзивному образованию	71
ШИНКАРЕНКО Владимир (Belarus) Методы и инструменты оценки инклюзивной готовности учителя	76

SECȚIUNEA II. STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

ANTOCI Diana (Moldova) Individualizarea strategiilor didactice în incluziunea școlară a copiilor cu CES	80
BANCIU Dorina (Moldova) Imperative ale educației pentru dezvoltare emoțională	83
BEJAN Angela, PETRARI Ludmila (Moldova) Dezvoltarea limbajului la copiii cu cerințe educaționale speciale prin tehnici ludice	88
BEJAN Angela (Moldova) Socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale prin tehnici teatrale	93
BRÎȚCHI Aliona (Moldova) Proiectul – instrument de evaluare a copiilor supradotați	98
PĂVĂLUC Sabina-Elena (România), BUGA Oleg (Moldova) Methodology of developing the competence of didactic communication from the perspective of learning situations	103
CALISTRU Rodica (Moldova) Modelarea artistică - mijloc eficient de susținere și dezvoltare a copiilor cu cerințe educaționale speciale	106
CERNEI Adriana (Moldova) Tehnologii informaționale și comunicaționale pentru elevii cu cerințe educaționale speciale	110
COTOS Ludmila (Moldova) Valorile incluzive în acțiune – provocare pentru instituțiile preșcolare	117
CUCER Angela (Moldova) Orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități prin intermediul platformei online	120

DEDIU Tatiana, DEDIU Vitalii (Moldova) Instruirea diferențiată a elevilor cu CES	124
FOCA Eugenia (Moldova) Posibilități art-pedagogice de utilizare a metodei mandalei în educația incluzivă	127
FURDUI Emilia (Moldova) Dezvoltarea creativității persoanelor cu nevoi speciale prin intermediul platformei on-line	130
GONCEARUC Svetlana (Moldova) Motivarea comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive	135
MORARI Marina (Moldova) Aprecierea și autoapreciere în construirea procesului de învățare	141
MÎSLIȚCHI Valentina (Moldova) Ralierea intervențiilor didactice la stilul preferențial de învățare al elevilor	144
PLĂTICĂ Adina (Moldova) Cercetarea agresivității copiilor cu CES	151
PRUNICI Elena (Moldova) Aspecte didactice de integrare a elevilor cu CES în cadrul orelor de chimie	154
POPA Maria (România) Scufița Roșie sau primejdiile pădurii	159
RAILEAN Natalia, RUSOV Veronica (Moldova) Curriculum modificat la Matematică în clasa a III a – abordare practică	162
RUSOV Veronica (Moldova) Condiții de asigurare a învățării perceptive	167
SACALIUC Nina (Moldova) Integrarea copiilor cu CES în cadrul activităților practice	172
SACALIUC Nina (Moldova) Copiii supradotați și educația lor	176
STANDAVID Adrian Gheorghe (România) Program educațional – Spiritualitate locală	181
STANDAVID Beatrice Maria (România) Program de formare pentru profesorii itineranți	184
ȘOVA Tatiana (Moldova) Filmul educativ – instrument media de eficientizare a învățării perceptiv-vizuale	187
ȚURCAN-BALȚAT Lilia (Moldova) Rolul educației intelectuale și a educației fizice în dezvoltarea personalității școlarului mic	193
PERISSINOTTO Cristina (Italia) Educazione inclusiva: anche l'Italia fa la sua parte	197
АГИЕВИЧ Ангелина (Moldova) Обучение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в инклюзивном классе	202
БОБРОВА Елена (Belarus) Инклюзия как условие социализации детей с общим недоразвитием речи	207
ГОРДЕЙКО Владимир, БРУЕВА Мария (Belarus) Использование электронных обучающих ресурсов в процессе развития детей с нарушениями зрения	211
ГОРОНИНА Татьяна (Belarus) Модель алгоритма формирования речемыслительных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного обучения	214
ЗАХАРОВА Юлия, ДЕНИСЕВИЧ Людмила (Belarus) Театрализованная деятельность как фактор социального развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью	217
КАЛУЦКАЯ Диана (Moldova) Интерактивные стратегии как фактор успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями	223
КАУШАН Анатолий (Moldova) Формирование духовно-нравственной личности посредством восприятия основ православной культуры: проблемы и перспективы	226
КИЖЛО Инга (Belarus) Системный подход в формировании темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях	231
КИРСАНОВА Елена, ПЕРШИН Илья, РОЗУМЕНКО Елена (Ucraina) Организация инклюзивной образовательной среды	234
КИРСАНОВА Елена, НЕВИНЧАНАЯ Алина, РОЗУМЕНКО Елена (Ucraina) Особенности обучения детей в инклюзивных образовательных учреждениях	238
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна (Moldova) Заучивание стихотворений как эффективный способ развития ослабленной памяти детей старшего дошкольного возраста	240
КОТЫЛЕВСКАЯ Татьяна (Moldova) Нарушение произношения звука «р» и методы его устранения у детей дошкольного возраста	246
КУЗЬКИНА Ольга, ПОЛЕЕВА Марина (Ucraina) Обучение младших школьников с особыми потребностями задавать вопросы на уроке	251
КУРЕЦ Юлия, ХАБАРОВА Светлана (Belarus) Формирование атрибутивного словаря у детей с общим недоразвитием речи в инклюзивных образовательных учреждениях	256

МАСЛОВ Артём (Moldova)	
Игра в шахматы как важный ресурс развития детей с особыми образовательными потребностями	259
ПАРШОНОК Елена (Belarus)	
Использование мобильных устройств в образовании детей с особыми образовательными потребностями	263

SECȚIUNEA III. SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

BEȚIVU Aurelia (Moldova)	
Beneficiile camerei senzoriale pentru dezvoltarea copiilor cu cerințe educaționale speciale	266
BLOJ Emil Sorin (România)	
VOLUNTAREX – și activitățile nonformale de integrare a copiilor cu CES	269
BRICEAG Silvia (Moldova)	
Individualizarea demersului consilierii adleriene în tulburarea afectivă	273
IVAN Diana (România)	
Strategii moderne pentru recuperarea și integrarea elevului cu CES	280
GUȚU Natalia, NACAI Lilia (Moldova)	
Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ	283
НАНЕУ-МУНТЕАНУ Eфросиня, NENOV Ina (Moldova)	
Oportunități de recuperare a copiilor cu CES prin muzică și dans	288
NASU Pîie (Moldova)	
Progresul tehnico-științific pentru educația incluzivă	293
SECRIERU Luminița (Moldova)	
Agresivitatea și formele de manifestare la elevi	297
ВОЛКОВА Светлана, СЕВАЛЬНЕВ Анатолий, СОКОЛОВСКАЯ Ирина, СИЛЯВИНА Юлия (Ucraina)	
Methodical recommendations of the help for the children with special individual needs	303
ЗАХАРОВА Жанна, КОРОВКИНА Татьяна (Rusia)	
Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии	307
НЕЧИПОРЕНКО Валентина, ПОЗДНЯКОВА Елена, ГОРДИЕНКО Наталья, СИЛЯВИНА Юлия (Ucraina)	
Methods of inclusive studying at educational institutions	311
НЕЧИПОРЕНКО Валентина, ПОЗДНЯКОВА Елена, ГОРДИЕНКО Наталья, СОКОЛОВСКАЯ Ирина (Ucraina)	
Features of children education in inclusive groups	315
СВЕТЛАКОВА Ольга (Belarus)	
Динамика референтных отношений подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	318
ТУРУБАРОВА Анастасия (Ucraina)	
Использование арт-терапии в психологопедагогическом сопровождении детей с особыми образовательными потребностями	325
УРУСОВА Ольга (Belarus)	
Непрерывность формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями средствами дополнительного образования	328

SECȚIUNEA IV. SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

BACIU Inga (Moldova)	
Asistența psihologică a cadrelor didactice care oferă suport educațional copiilor cu CES	332
CAZACU Daniela (Moldova)	
Parteneriatul familie-școală-psiholog în reușita educației incluzive	336
CORCEVOI Maria (Moldova)	
Rolul pe care îl joacă simptomul în echilibrarea sistemului familial	339
GLOBU Nelea (Moldova)	
Autoritatea și imaginea cadrului didactic în dezvoltarea parteneriatului educațional	342
MIRON Gabriela (România)	
Parteneriatul între școală familie comunitatea locală în sprijinul educației incluzive	344
NACAI Lilia (Moldova)	
Nereușita școlară a elevului – unele aspecte ale consilierii strategice de familie	346
NACAI Lilia, Guțu Natalia (Moldova)	
Psihoprofilaxia neurotizării copilului în familie	352
ORÎNDAȘ Lilian (Moldova)	
Recomandări metodologice privind educația parentală	358
ȘERBU Georgiana Alexandra (România)	
Parteneriatul în vederea integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale	363
TARAȘ Cristina Violeta, PĂDURARIU Andreea (România)	
Integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă	366
TARAȘ Cristina Violeta, PĂDURARIU Andreea (România)	
Modalități de depășire a blocajelor în comunicare	369
ZASTÎNCEANU Liubov (Moldova)	
Educația incluzivă în Moldova. Viziunea unui părinte	371
ЗОРИЛО Лариса (Moldova)	
Организация досуга детей с психо-физическими нарушениями в семье	375

ЖУК Татьяна (Belarus)	
Партнерство учреждения образования и семьи как фактор формирования толерантного отношения к детям с инвалидностью в условиях образовательной интеграции	379
ЛОБАЧЁВА Елена (Moldova)	
Повышение педагогической культуры родителей - одно из условий нравственных отношений дошкольников в инклюзивной группе детского сада	384
ЛОПАТИНСКАЯ Наталья (Ucraina)	
Абилитация и реабилитация нарушений речи в системе раннего вмешательства	389
КОРСАК Наталья (Belarus)	
Интерактивные технологии в инклюзивном образовании	394
ПАНКО Татьяна (Moldova)	
Педагогическая поддержка родителей детей с ООП в условиях инклюзивного образования	398
РОМАНЮК Марина (Moldova)	
Взаимодействие детей с партнёром по общению в инклюзивной группе детского сада	402

SECȚIUNEA V. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

IZMAN Veronica (Moldova)	
Educatorul-manager al comunicării tolerante în educația preșcolară	408
PARASCAN Iulia, VOLMER Dumitru (România)	
Educația incluzivă - educație de calitate pentru toți	413
RUSOV Veronica (Moldova)	
Reprezentările managerilor despre inovații	416
STAMATE Iuliana, HIRLEA Nicoleta (România)	
Integrarea copiilor cu deficiențe în școala publică	419
VOLMER Sorin (România)	
Școala incluzivă - integrarea elevilor cu CES în învățământul profesional	422
VOLMER Ștefania, BANU Liliana (România)	
Educația incluzivă necesitate a sistemului educațional	426
ПАЮЛ Ирина (Moldova)	
Вопросы обучения детей с особыми образовательными потребностями в нормативноправовых документах Республики Молдова	429
ЩЕРБАКОВА Татьяна (Moldova)	
Из опыта работы инклюзивной школы имени А. Флеминга в Берлине	433
URECHE Aliona (Moldova)	
Strategii de lucru cu copiii ce au deficiențe de viziune	438
PERETEATCU Maria (Moldova)	
Tehnici de învățare multisenzorială	442

SECTIUNEA I. PROBLEME ACTUALE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR
DIDACTICE PENTRU INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI TOLERANT
ÎN CLASELE INCLUZIVE

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

Abstract: *The article presents a small study on tolerant behavioral skills development in inclusive classes. In this regard, I asked for more students' opinion on their degree of acceptance of children with ESCs in classes. On the basis of the results obtained were developed some activities focused on the formation of tolerance at young students towards people with disabilities.*

Key words: *inclusive classes, tolerance.*

În jurul nostru observăm în fiecare zi oameni diferiți. Aceste diferențe nu se referă doar la înălțime, forma fizică, conturul feței, culoarea pielii, ci, mai ales la felul de manifestare al fiecăruia, la calitatea muncii sale. De asemenea, aceste diferențe sunt constatate și la nivel intelectual, nivel de care depinde în cea mai mare măsură reușita sau nereușita unei activități.

Fiecare elev este unic și are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară.

În viziunea UNESCO, unul dintre cei patru piloni ai învățării este acela de „a învăța să trăiești împreună cu alții”, ceea ce implică o nouă viziune asupra educației în sensul formării și consolidării deprinderilor, abilităților de relaționare pozitivă cu ceilalți, de respectare a pluralismului și diversității. Potrivit Declarației de la Salamanca, „școlile trebuie să recunoască și să răspundă diferitelor nevoi ale elevilor, să permită stiluri și ritmuri diferite de învățare, precum și să asigure o educație de calitate prin intermediul unor programe adecvate de învățare, unor aranjamente organizaționale, tehnici de predare, folosirea resurselor și parteneriat cu comunitățile” [8].

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop transformarea școlii „tradiționale”. Elevul nu mai poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățarea școlară. El este un model de învățare, expresie și dezvoltare. Politicile și strategiile naționale au la bază ideea de educație pentru toți. Educația incluzivă se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii [7].

Egalitatea de șanse are la bază asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dizabilități sau orientare sexuală. Din păcate, în Republica Moldova nivelul de toleranță față de persoanele din grupurile vulnerabile și marginalizate este sporit, iar cantitatea și negativismul stereotipurilor corelează și cu distanța socială față de grupurile respective. Despre toate acestea s-a discutat în cadrul unei mese rotunde pe marginea „Studiului

privind percepțiile și atitudinile față de egalitatea în Republica Moldova”. Studiul scoate în evidență o serie de elemente importante a percepției publice asupra problemelor egalității și nediscriminării în Republica Moldova [1].

O primă constatare a studiului este că discriminarea anumitor grupuri de persoane nu este percepută de cetățeni printre cele mai stringente probleme în țara noastră, urmată de faptul că aceiași cetățeni manifestă un grad sporit de intoleranță față de grupurile de persoane vulnerabile și marginalizate. Printre grupuri vulnerabile față de care se manifestă un grad sporit de intoleranță sunt și persoanele cu dizabilități, inclusiv cele cu dizabilități fizice și intelectuale. Astfel, reieșind din cele constatate problema cercetării este formarea toleranței la elevii mici față de persoanele cu dizabilități.

Scopul cercetării constă în formarea toleranței elevilor mici față de persoanele cu dizabilități.

Toleranța este interpretată diferit în limbile popoarelor lumii. Prezentăm în continuare semnificația acestui termen în limbile: română - toleranță – faptul de a accepta, a respecta, a rezista, îngăduință; limba franceză tolerance – acceptarea modului diferit de a gândi și acționa; limba spaniolă tolerancia – capacitatea de a accepta idei și păreri diferite de cele proprii; limba engleză tolerance – disponibilitatea de a fi îngăduitor, răbdător în raport cu alte idei; limba rusă толерантность – calitatea de a răbda ceva sau pe cineva, a fi stăpân pe sine, a fi rezistent, a accepta, a ține cont de părerea altora [2].

Dicționarul explicativ al limbii române definește „toleranța” ca: îngăduință, indulgență, faptul de a tolera, iar pentru verbul tranzitiv „a tolera”, oferă următoarele explicații: a îngădui, a permite, a admite, a suporta, a trece cu vederea. Familia acestui cuvânt este: tolerabil, tolerant, toleranță, tolerantism, tolerare. [5].

Toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, expresiilor de exprimare a calității noastre de ființe umane, încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe, este o cultură a păcii, semnificând acceptarea faptului că ființele umane, prin comportamentele și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace. În lumea modernă, toleranța e mai necesară ca oricând, deoarece trăim într-o vreme marcată de accelerarea mobilității, comunicației, integrării și interdependenței populațiilor. Promovarea toleranței și modelarea atitudinilor față de diferite opinii în sensul unei deschideri reciproce și al solidarității urmează să aibă loc în școală prin intermediul educației [6, p. 90].

Studiile din domeniul psihopedagogiei operează cu termenii toleranță activă exprimată prin implicare în viața și acțiunile de realizare a intereselor altora, atitudini de cooperare și coparticipare, de respect și tendință binevoitoare de conviețuire. În acest context este necesar să subliniem că semnificațiile enumerate descriu, în mod special, umanismul relațiilor sociale, caracterizate prin dialog și înțelegere reciprocă, comunicare interpersonală constructivă.

Scopul: Determinarea nivelului formării reprezentărilor elevilor mici din perspectiva toleranței

Chestionarul de apreciere a reprezentărilor elevilor despre toleranță conține întrebări prin care am intenționat să aflăm dacă elevii au reprezentări clare despre persoanele cu dizabilități, acceptarea lor în școală și în sălile de clasă. Întrebările din

chestionar sunt formulate pentru a afla care dintre categoriile toleranței sunt cunoscute elevilor și dacă acestea sunt satisfăcătoare în pregătirea elevilor pentru viața socială.

Ne referim, de fapt, la gradul de tolerantă a acestora, la orientarea gândirii tolerante pe direcția comunicării bazate pe inteligență emoțională, care creează reale premise pentru extinderea în comunitatea școlară a valorilor toleranței.

Datele experimentului de constatare realizat de noi pe un eșantion de 49 de elevi din clasa a III (24 de elevi din clasa experimentală și 25 de elevi din clasa de control) cu scopul de a determina atitudinea acestora față de persoanele cu dizabilități, precum și de a identifica factorii care determină respondenții să nu accepte copii cu CES în școala de masă. sunt reflectate în tabelul 1 și figurile 1,2.

Tabelul 1. Factorii ce determină neacceptarea copiilor cu CES în școala de masă

	Afirmația	Elevi CE - 24		Elevi CC - 25	
		da	nu	da	nu
1.	Doresc/ nu doresc să am coleg de clasă un copil cu CES	33,33%	66,67%	40%	60%
2.	Doresc/nu doresc să prietenesc cu copii cu CES	37,50%	62,50%	36%	64%
3.	Mă tem /nu mă tem că prezența copilului cu CES va influența reușita mea școlară	54,17%	45,83%	60%	40%
4.	Mă tem/ nu mă tem că învățătorii / administrația școlii vor oferi prea multă atenție copilului cu CES, în detrimentul celorlalți copii	58,33%	41,67%	56%	44%
5.	Cred/ nu cred că locul unui copil cu CES este în școală	37,50%	62,50%	36%	64%
6.	Copiii pot să-l jignească	62,50%	37,50%	56%	44%

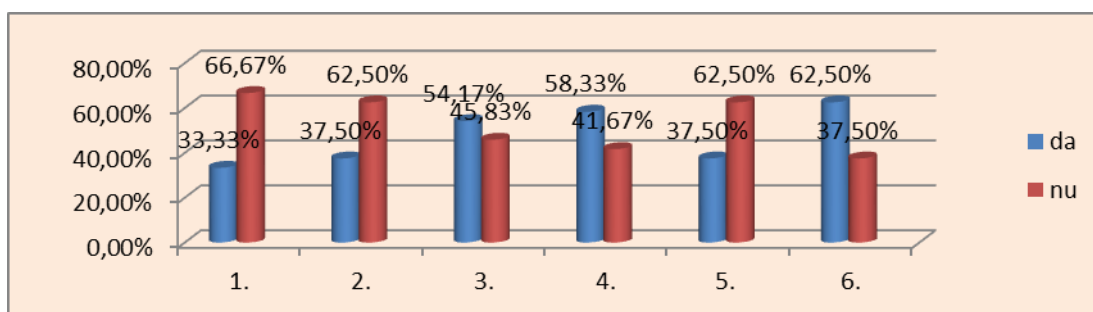


Figura 1. Gradul de acceptare a copiilor cu CES în clasa experimentală

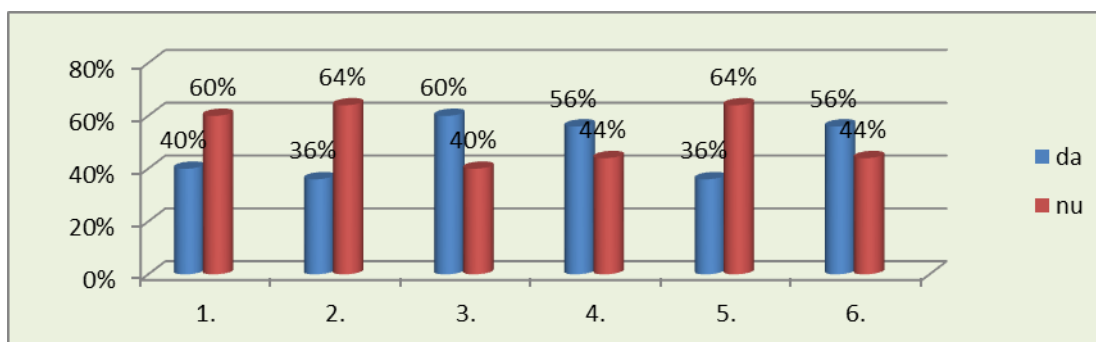


Figura 2. Gradul de acceptare a copiilor cu CES în clasa de control

Datele experimentului de constatare realizat de noi demonstrează:

- Atât în clasa experimentală, cât și în clasa de control 66,67% și 60% nu doresc să aibă ca coleg de clasă un copil cu CES; Credem că lipsa directă de contact cu copii cu dizabilități este unul din factorii determinanți ai oponentei la incluziunea acestora în sistemul de învățământ obișnuit;

- Este îngrijorător faptul că mai mult de jumătate din copii 62,50% și 64% nu doresc să aibă prieteni printre copiii cu CES, probabil că copii nu cunosc particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES;
- Ca un dezavantaj pentru copiii tipici este scăderea calității procesului de studiu în urma incluziunii în clasa a unui copil cu CES. Pentru această idee pledează 54,17% și 60% din elevi.
- 58,33% și 56,% din elevi au o frică față de faptul că învățătorii / administrația școlii vor oferi prea multă atenție copilului cu CES, în detrimentul celorlalți copii ;
- Majoritatea copiilor 62,50% și 64% nu cred că locul unui copil cu CES este în școală. La general incluziunea copiilor cu deficiențe în școli de masă nu este acceptată de majoritatea respondenților;
- Cu referire la copiii cu dizabilități principalul risc perceput de 62,50% și 56% sunt posibilele tratamente ofensatoare, jignitoare la adresa acestora de către alți copii.

Astfel, unii elevi sunt împotriva incluziunii educaționale a copiilor cu CES. Elevii care nu acceptă copiii cu CES, în calitate de colegi de bancă, de clasă sau de școală sunt influențați de teama de a le modifica reușita școlară; de atenția mai puțină din partea profesorilor, de frica de atitudinea altor colegi.

În **concluzie** am putea menționa următoarele:

- La etapa experimentului de constatare gradul de acceptare a copiilor cu CES în clasa este destul de scăzut;
- Se constată elemente de intoleranță, discriminare și excludere generate de originea deficiențelor fizice sau mentale, apărute din cauza lipsei de informație;
- Cea mai bună soluție pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor se dovedește a fi educația incluzivă, caracterizată prin următoarele principii: dreptul fiecărui elev la educație pe baza egalității șanselor; nici un elev nu poate fi exclus din educație sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, etnie, sex, limbaj, dizabilități; școala se adaptează la nevoile elevilor; diferențele individuale între elevi constituie o sursă de bogăție și diversitate, și nu o problemă. Școala incluzivă are la bază un curriculum adaptat în raport cu nevoile copiilor.
- Educația incluzivă este valoroasă pentru că fiecare elev este împreună cu ceilalți elevi și poate colabora cu aceștia. Profesorul are datoria de a încuraja acest lucru pentru a evita discriminarea /izolarea elevilor cu CES. Profesorul trebuie să explice celorlalți copii de ce unii dintre colegii lor se comportă altfel. Diversitatea trebuie recunoscută și respectată. Copiii pot fi lăsați să se autodescopere și să descopere singuri modul în care vor lucra împreună cu colegii lor. Cel mai mare obstacol în calea incluziunii este atitudinea negativă.
- Realizarea cu succes a educației incluzive prevede întâi de toate stabilirea barierelor în procesul de implementare și înlăturarea lor, schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, oferirea unei educații de calitate tuturor în contexte integrate și în medii de învățare comună.

În continuare vom prezenta unele aspecte de formare a toleranței față de persoanele cu dizabilități.

Toleranța uneori e percepută ca noțiune abstractă. Intoleranța însă e ceva aproape palpabil, ea poate fi observată ușor, mai ales atunci când atentează la drepturile omului.

Toleranța e o atitudine, iar, vizavi de persoanele cu dizabilități intelectuale, ea reprezintă capacitatea de a recunoaște și a respecta convingerile și felul lor de a fi și de a acționa. Toleranța nu înseamnă resemnare sau cedare. Ea este antonimul violenței.

A tolera persoanele cu dizabilități nu înseamnă să-ți fie milă de ele. Înseamnă să le accepți așa cum sînt, să crezi în potențialul lor și să le ajuți să-l valorifice. Toleranța se bazează pe acceptarea diferențelor și pe respect.

Cum se manifestă toleranța:

- Limbajul. Absența epitetelor, a adjectivelor sau a verbelor negative care descriu persoanele.
- Egalitate. Egalitatea între persoane, accesul egal la serviciile sociale, activitățile publice, oportunități economice și educaționale pentru toate grupurile comunitare.
- Relații sociale. Respectul mutual pentru demnitatea umană a tuturor.
- Procese politice. Democrația, oportunități egale de participare la viața politică.
- Evenimente comunitare sau istorice. Sensibilitatea în fața unei cauze istorice sau a unei sărbători naționale. Astfel de evenimente contribuie la unificarea grupurilor.
- Cooperare între grupuri. Identificarea scopurilor comune și a soluțiilor la problemele publice, dezbătute de întreaga comunitate.

Din curriculum "Educație pentru toleranță" ne-am axat asupra capitolului IX.

Subiectele abordate:

1. Toleranța față de copiii cu dizabilități
2. Atitudinea față de persoanele cu dizabilități.
3. Dar nu suntem toți la fel!
4. Toleranța față de copiii cu dizabilități.
5. Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități.
5. Să-i ajutăm pe cei mai triști ca noi [3,4].

Toate subiectele nominalizate mai sus au fost realizate prin cadru ERRE. Vom prezenta un exemplu:

Subiectul: Convenția ONU privind Drepturile Copilului

Subcompetențe: Prevenirea conflictelor care apar, deseori, ca urmare a diferențelor dintre persoane

Obiective operaționale

- să denumească instituțiile care pot interveni în soluționarea problemelor de ordin personal și interpersonal
- să acționeze pentru respectarea drepturilor copilului - să participe la soluționarea problemelor ce privesc propria dezvoltare

EVOCARE

Activitatea 1.

Se scrie pe tablă cuvîntul COPIL. Li se cere elevilor să numească activități pe care ei au dreptul să le facă acasă sau la școală. Fiecare răspuns se scrie pe tablă în jurul cuvîntului COPIL. Li se cere apoi copiilor să numească activități pe care trebuie să la facă ei acasă sau la școală. Se scriu ideile astfel încît să poată fi grupate apoi pe drepturi și responsabilități.

Ciorchinele: 10 minute

REALIZAREA SENSUIUI

Activitatea 2.

Explicația învățătorului. Convenția privind Drepturile Copilului este o înțelegere comună între țările care și-au asumat obligațiunea de a respecta și proteja drepturile copiilor. În acest document sunt înscrise toate drepturile copilului. Copiii cu dizabilități, ca și ceilalți copii, au dreptul la educație, dreptul la odihnă și joacă, dreptul la familie, dreptul la un nume etc.

Explicația: 5 minute

Activitatea 3.

Învățătorul oferă elevilor pentru lectură următorul text: Vasilică a împlinit 7 ani și visul său este să meargă neapărat la școală. El nu se poate mișca de sine stătător, de aceea folosește un scaun cu roțile. Bunica, care are grijă de el, i-a spus că nu va putea urma școala, deoarece ea se află la o distanță mare și nu dispune de rampe.

Întrebări adresate elevilor:

1. Ce drepturi ale lui Vasilică sunt încălcate?
2. Ce trebuie de făcut ca să fie respectate drepturile lui Vasilică?
3. În ce mod sînt respectate drepturile copilului în clasa și în școala voastră?
4. Ce putem face pentru copiii ale căror drepturi sunt neglijate?
5. Redactează o compunere pe tema: „Toți copiii sunt egali în drepturi”.

Explicarea cuvintelor:

Neapărat: în mod necesar; cu orice preț, numai decît.

Rampă: construcție care permite deplasarea în scaunul rulant

Lectura Discuție dirijată 10 minute

REALIZAREA SENSULUI

Activitatea 4.

Elevii sunt împărțiți în 5 grupe. Fiecare grup primește o povestioară care sugerează un drept al copilului și are sarcina de a reprezenta printr-un desen povestioara primită și de a-i da un titlu sugestiv:

Grupa nr.1 primește următoarea povestioară: Maria are o surioară nou-născută. Tatăl ei și mama au hotărît să-i dea numele Ana. Azi tata a adus certificatul de naștere al micuței. De acum familia lor mai are un membru: Ana Vasilache.

Grupa nr. 2 primește următoarea povestioară: Este prima zi de școală. Marin merge la școală cu ghiozanul plin de caiete. Doamna învățătoare îi va da manualele necesare și îl va ajuta să pătrundă în tainele minunate ale învățaturii.”

Grupa nr.3 primește următoarea povestioară: Alina este bolnavă. Are febră și tușește foarte tare. Părinții ei sunt tare îngrijorați. Tatăl fetei sună la Serviciul de ambulanță și solicită venirea unui medic. Salvarea sosește imediat. Doctorul o consultă pe fetiță și îi prescrie medicamentele necesare.

Grupa nr. 4 primește următoarea povestioară: După școală, Sorin și-a făcut temele. Acum el iese afară împreună cu prietenii săi. Și-a luat mingea și bicicleta. Se va bucura de frumusețea zilelor de primăvară.”

Grupa nr. 5 primește următoarea povestioară: „Azi în clasa noastră a venit un coleg nou. Se numește Mihai. El are o dizabilitate fizică și folosește scaunul rulant. Mihai este colegul nostru.”

Turul galeriei 20 minute

Elevii vor realiza desene. După terminarea acestuia, toate desenele sunt expuse în fața clasei.

După afișarea desenelor fiecare grupă explică desenul realizat, precizând dreptul sugerat de text și motivând alegerea titlului.

Concluzii:

Programul experimental a fost conceput pentru formarea toleranței față de persoanele cu dizabilități. La baza elaborării programului s-a ținut cont de ideile sintetizate din analiza literaturii de domeniu și a datelor experimentale colectate la etapa de constatare.

În rezultatul organizării și desfășurării experimentului formativ la elevi s-au dezvoltat capacitatea de a se identifica ca persoană, în diferite grupuri (familie, școală, prieteni etc.); de a argumenta unicitatea persoanei și de a manifesta respect față de sine și de ceilalți.

Elevii s-au exersat în identificarea copiilor cu diverse tipuri de dizabilități și în aplicarea unor reguli de conduită prin care se poate manifesta solidaritatea față de acești copii; s-a format capacitatea de a accepta diferențele dintre persoane și de a acționa pentru respectarea drepturilor copilului și de a demonstra modele de comportament tolerant față de persoanele cu dizabilități demne de urmat.

În cadrul organizării și desfășurării activităților s-au utilizat următoarele metode și tehnici de lucru: discuții în baza textelor și imaginilor; exerciții de descriere a propriei persoane în relație cu ceilalți; exerciții de recunoaștere a diferențelor și unicității persoanelor; studiul de caz; jocuri de rol; exerciții de dialog în baza unor situații reale, imaginare; exemplul; discuții de grup despre importanța respectării regulilor de comportament în diferite situații; povestiri orale; jocuri didactice; simularea situațiilor de comunicare și comportare în diferite circumstanțe etc.

Referințe bibliografice:

1. Bariere de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova. Studiu Sociologic// Centrul de Asistență Juridică pentru Persoane cu Dizabilități. Chișinău, 2011.
2. CRAMARENCO, C. *Toleranță - Comunicare - Relaționare*. Sibiu: 2010. 160 p.
3. Curriculum la Dirigenție, Clasele I-IV, Chișinău, 2007
4. Curriculum la disciplina Educație civică, clasele I-XII, Chișinău, 2009
5. Dicționar explicativ al limbii române. București 2003. 1900 p.
6. NECULAU, B. C. Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. În: *Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011.
7. PERETEATCU, M., ZORILLO, L., Educația incluzivă în școală, Chișinău, 2011
8. VĂIDEANU, G. UNESCO 50. București, 1996. 196 p.

INTEGRAREA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ȘCOALĂ - O PROBLEMĂ ACTUALĂ ÎN PREGĂTIREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ

**SCACUN DIANA, cadru didactic de sprijin,
Gimnaziul „Gheorghe Rîșcanu”, orașul Rîșcani, Republica Moldova**

Abstract: *The school, through its mission as a personality-shaping institution, along with the mission of conveying the knowledge baggage of a society, is a positive environment for starting and implementing inclusive policies.*

Let's just think about the time a child spends in the school. These years may be marked by segregation, exclusion, or marked by the effort to adapt the methods, techniques and tools available to the teacher to facilitate the integration of disabled students in the middle of non-disabled students.

Educational inclusion highlights the most vulnerable and marginalized students, being integrated into everyday school activity to prevent and diminish their marginalization and social exclusion.

In school activity, students with disabilities adapt more easily to all the conditions of the educational process, where both the social factors and the school environment and the family have positively influenced their integration. Since the beginning of the adaptation period, students have shown mistrust, anxiety, shyness toward their classmates and teachers.

After some individual psychological counselors or the support in teaching tasks, framing in any extracurricular activities, the collaboration with the parents and the professional foster parents, at the end of the year, was observed the effectiveness of the pupils' integration in the school.

But from daily practice, I concluded that in order to ensure the quality of school inclusion of pupils with disabilities, the teachers often encounter other problems, such as setting up with the individualized curriculum and the refusal of parents to provide psycho-pedagogical assistance services for their children.

In order to alleviate the mentioned problems, the teachers use the initial, formative and sumative evaluations in the individualized curriculum. Individual conversations with the parents are also carried out to convince the psycho-pedagogical assistance services for their own children during the meetings with the administration of the institution and the teachers.

In conclusion, I would like to mention that, the teachers have accumulated an average experience in inclusive education for the integration of pupils with disabilities in school, focusing on the ensuring equal opportunities for learning for all children, according to potential and developmental particularities, harnessing the potential of children / students with learning difficulties, behavioral problems, pedagogical and psychological problems and school partnership - parents - community members.

Key words: *inclusive policies, adaptation period, teaching tasks.*

Impactul socio-economic al politicii incluzive se face resimțită prin sporirea șanselor și oportunităților educaționale pentru copii, tineri și adulți pe parcursul întregii vieți, renunțarea la atitudinile de excludere a unor categorii de persoane, cu plasarea rațională în câmpul muncii a resurselor umane, creșterea nivelului economiei naționale datorită asigurării calității educației.

Este de netăgăduit că persoanele cu dizabilități sunt într-o poziție de mare vulnerabilitate socială, vulnerabilitate ridicată de-o parte de situația lor specifică de persoană cu dizabilități, dar pe de altă parte și de reacția și modul în care societatea tratează aceste persoane. Iată granițele și condițiile care afectează viața acestor persoane, granițe și condiții care trebuie adresate de către politicile și strategiile de creștere a incluziunii sociale.

Școala, prin misiunea ei de instituție formatoare de personalități, alături de misiunea de a transmite bagajul de cunoștințe ale unei societăți, este un mediu care este prioritar pentru începerea și implementarea politicii incluzive. Să ne gândim doar la perioada pe care un copil o petrece în școală. Acești ani pot fi marcați de segregare, de excludere sau pot fi marcați de efortul de a adapta metodele, tehnicile și instrumentele de care dispune cadrul didactic pentru a facilita integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în mijlocul elevilor fără cerințe educaționale speciale. Efectele pozitive ale unui astfel de efort pot fi surprinse prin apelul la doar un singur aspect – dizabilitate, dar dizabilitatea nu este o stare care se dobândește doar prin naștere. Ca urmare a unor situații de viață negative oricine poate să ajungă în această stare. Tocmai de aceea, exercitarea abilității de a accepta că toți suntem diferiți și a abilității de a accepta că nu există standarde unice de evaluare a valorii absolute a unei persoane este un exercițiu cu valoare pe viață pentru elevi, viitorii cetățeni.

Gimnaziul „Gheorghe Rîșcanu ” reprezintă școala în care oferă șanse egale la educație pentru toți elevii indiferent de rasă, dizabilitate și statut familial.

Pentru promovarea incluziunii educaționale, instituția își desfășoară activitatea în baza principiilor legalității, accesibilității, adaptivității, creativității, diversității, transparenței.

Astfel, se realizează un șir de activități în colaborare cu cadrele didactice(CD), cadrele didactice de sprijin (CDS), comisia multidisciplinară intrașcolară(CMI), echipa planului educational individualizat(PEI), părinți și membrii serviciului de asistență psihopedagogică (SAP), accentuând următoarele puncte:

Participarea la analiza contingentului școlarizat în scopul identificării copiilor care necesită suport educational; Perfectarea/completarea registrului de evidență a copiilor asistați; Evidența și analiza rapoartelor de evaluare complexă; Stabilirea, în funcție de necesitățile elevilor și recomandările CMI și SAP, a tipurilor de activități/programe de suport educational; Realizarea, în comun cu învățătorii/diriginții și cadrele didactice la clasă, a obiectivelor PEI; Stabilirea, în comun cu învățătorii/diriginții și cadrele didactice la clasă, a modalităților concrete de lucru cu copiii; Informarea părinților elevilor care necesită PEI, în vederea explicării scopului PEI în dezvoltarea copilului; Realizarea activității extracurriculare: În lumea poveștilor; Participarea la elaborarea testelor de evaluare pentru elevii cu CES din clasele absolvante a IX; Realizarea activităților din cadrul decade EI, cu genericul „Un strop de speranță pentru o viață fericită”: Starturi vesele; Ședința foto: „Eu astăzi sunt aici!” ; Activitate psihoterapeutică: „În universul povestirilor!”; Desen pe asfalt: „Familia mea fericită”; Expoziția lucrărilor realizate împreună cu elevii cu CES: „Cu pași mici facem lucruri mari!”.

Știm cu toții că incluziunea educațională are în vizor pe cei mai vulnerabili și mai marginalizați elevi, fiind integrați în activitatea școlară de zi cu zi pentru a se preveni și diminua marginalizarea și excluderea socială a lor.

Un loc deosebit, unde acești elevi își găsesc alinarea este centrul de resurse pentru educație incluzivă (CREI) de care dispune instituția.

CREI este subdiviziunea instituției de învățământ cu spații accesibile, amplasate la parterul edificiului școlii, fără praguri dotate cu pantă de acces și bare de sprijin.

În incinta CREI sunt organizate spații amenajate cu mobilierul corespunzător pentru activitățile cu elevii, distribuite convențional în zone pe interese pentru predare-învățare-evaluare, joc, lucrul la calculator, etc.

În CREI și în sălile de clasă din instituție, sunt prestate servicii de către membrii comisiei multidisciplinară intrașcolară și echipa PEI pentru necesitățile reale ale elevilor, cum sunt: asistență educațională (individuală și/sau în grup); activități cu elemente de terapii ocupaționale (ludo-, ergo-, arte-terapii etc.) ; activități de socializare și dezvoltarea deprinderilor de autoadministrare privind obiective ca: dezvoltarea competențelor și abilităților de învățare; însușirea materiei la diverse discipline de studiu la care copiii atestă dificultăți de învățare; recuperarea unor lacune în învățare; pregătirea pentru viața independentă.

Astfel, în centrul de resurse al gimnaziului frecventează: 38 de elevi cu CES (27 – dificultăți de învățare; 1-PIC; 2-surditate parțială; 1-hipoacuzic; 1-dizabilitate fizică; 2-dizabilități asociate; 4-dizabilitate intelectuală.

În activitatea școlară elevii cu aceste dizabilități se adaptează mai ușor la toate condițiile procesului educațional, unde atât factorii sociali, cât mediul școlar și familial au influențat pozitiv asupra integrării acestora.

De la începutul perioadei de adaptare , elevii au prezentat neîncredere în sine, anxietate, timiditate față de colectivul de clasă și profesori. În urma consilierilor psihologice individuale, susținerilor în realizarea sarcinilor din partea CD și CDS, încadrărilor în orice activitate extracurriculară, colaborărilor strânse cu părinții și asistenții parentali profesioniști, spre finele anului s-a evidențiat colaborări fructuoase cu colegii de clasă și profesori.

În funcție de potențialul elevului și necesitățile lui, de complexitatea materiei de studiu, cadrele didactice realizează structurarea materiei pe unități mai mici de învățare și stabilesc interacțiunea competențe-conținuturi. Astfel, pentru proiectarea orelor și desfășurarea acestora pun accent pe tehnologiile accesibile elevilor cu CES, cum sunt : observarea, comunicarea orală, comunicare prin gest și mimică, comunicare scrisă, convorbirea individuală, convorbire în grup, învățarea interactivă, demonstrația, aplicația, conexiunea inversă, experimentul, exemplul, problematizarea, exercițiul, evaluarea, TIC-ul, studiul de caz, legătura inter și transdisciplinară, jocul didactic, jocul dinamic, joc de rol, povestea, povestirea, tehnica *easy read*, prezentarea grafică, tehnologii asistive Hard/Software, testul docimologic .

Pentru dezvoltarea profesională ce ține de incluziunea educațională, cadrelor didactice au posibilitatea de a se include la: diverse întruniri metodice raionale organizate de către SAP; traininguri în cadrul seminarelor psiho- metodologice în instituție; mese rotunde dedicate „Ziua persoanelor cu dizabilități”; cursuri de perfecționare a cadrelor didactice de sprijin la Institutul de Științe ale Educației, mun. Chișinău; stagii de formare continuă la distanță în cadrul proiectului internațional INOVEST; studii de master în domeniul Asistenței Sociale, cu specialitatea *Politici și servicii sociale pentru protecția familiei și copilului*.

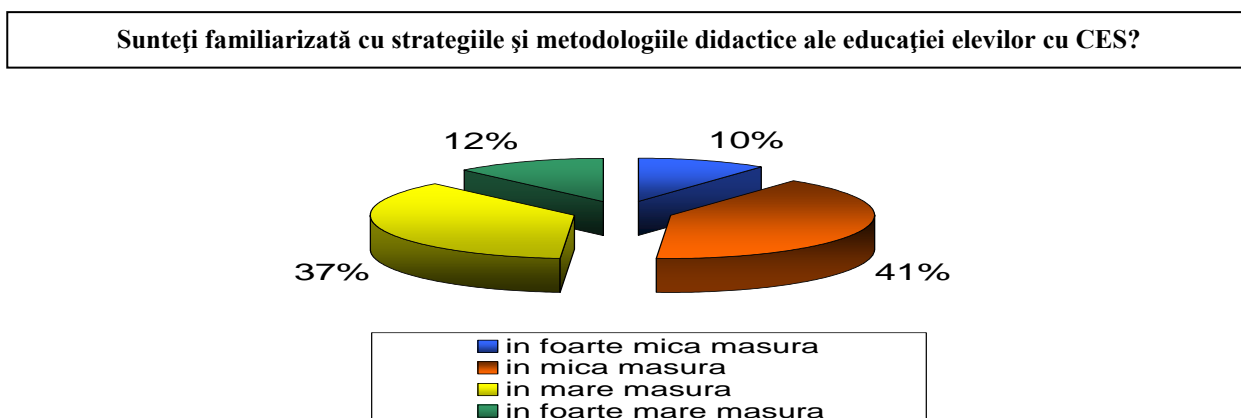
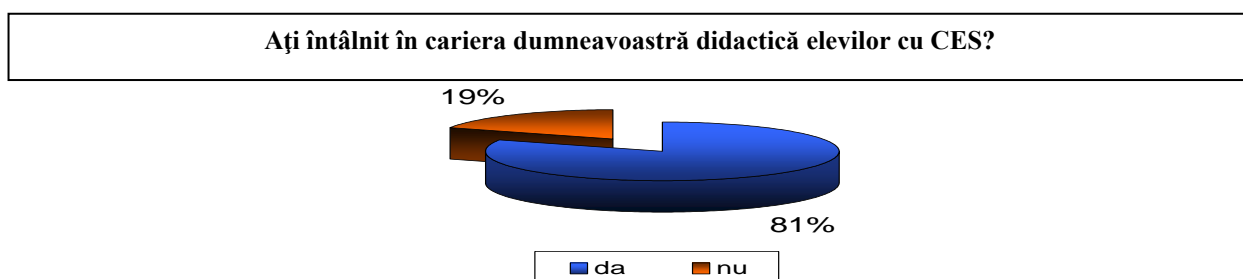
În conformitate cu raportul de evaluare și de reevaluare complexă a dezvoltării copilului realizat de către Serviciul de Asistență Psihopedagogică, membrii CMI precizează programe de suport pentru fiecare elev cu CES cum sunt planurile educaționale individuale (PEI) și planurile de intervenție individualizate (PII), a căror obiectivele propuse sunt realizate în cadrul asistențelor la ore și activităților de terapie

psihopedagogică. Semestrial, programele date sunt revizuite, reactualizate și completate în dependență de dinamica dezvoltării copilului.

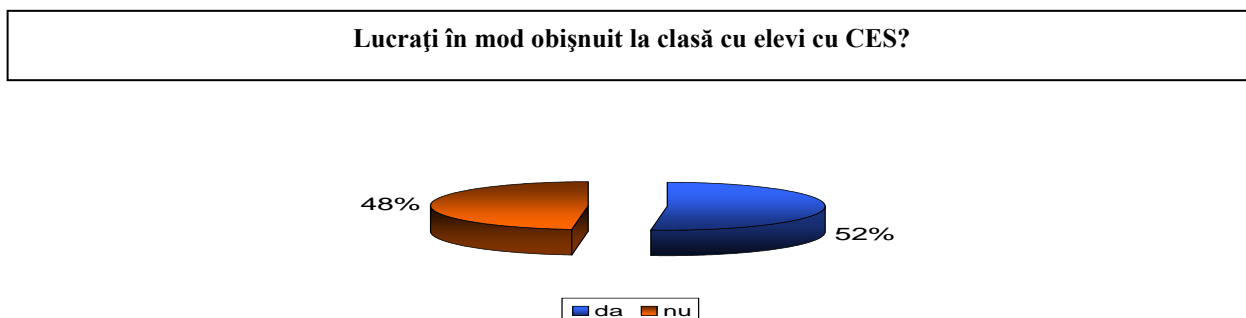
În dependență de diagnoza stabilită, pentru fiecare copil cu CES se pregătesc materiale didactice în corespondență cu conținutul și competențele specifice orei, cum sunt: fișe individuale de lucru cu sarcini adaptate conform capacității elevului cu CES, fișe ilustrative, fișe suport, texte adaptate, jucării, obiecte, planșe, mascote, algoritme, tabele, fișe de dezvoltare a proceselor cognitive, etc.

Suplimentar, am promovat un chestionar cu cadrele didactice, ceea ce ține de aspectul dat.

O primă întrebare vizează contactul pe care cadrele didactice l-au avut în decursul experienței didactice cu copii cu CES: se observă că majoritatea respondenților au întâlnit în decursul carierei copii cu CES, și aceasta într-o proporție covârșitoare – 81%.



În ceea ce privește gradul de cunoaștere al strategiilor și metodologiilor didactice ale educației elevilor cu CES se observă o distribuție relativ egală a celor care afirmă că nu sunt familiarizați cu acestea față de cei care afirmă că sunt familiarizați.



Dintre respondenți 52% lucrează în mod obișnuit la clasă cu elevi cu cerințe educaționale speciale. Pentru acei dintre respondenți care nu lucrează la clasă cu elevi cu CES am dorit să vedem dacă se simt pregătiți pentru a primi în clasă astfel de copii:

Se observă că doar 20% din cadrele didactice care nu lucrează în mod obișnuit cu copii cu CES se simt pregătite să primească în clasa lor un astfel de elev. Majoritatea covârșitoare nu au încredere că sunt destul de pregătite pentru o astfel de provocare iar 17% afirmă că ar fi pregătite doar în foarte mică măsură.

Dar, din practica de lucru de zi cu zi , am constatat că pentru asigurarea calității incluziunii școlare a elevilor cu dizabilități, cadrele didactice deseori se ciocnesc și cu alte probleme, cum ar fi stabilirea curriculumului individualizat și refuzul părinților în acordarea serviciilor de asistență psihopedagogică pentru propriul copil.

Pentru diminuarea problemelor menționate cadrele didactice apelează la analiza evaluărilor inițiale, formative, sumative în stabilirea curriculumului individualizat. Deasemenea, au loc convorbiri individuale cu părinții pentru a convinge acordarea serviciilor de asistență psihopedagogică pentru propriul copil în cadrul ședințelor CMI în parteneriat cu SAP.

În concluzie, cadrele didactice au acumulat o experiență medie în procesul educațional incluziv pentru integrarea elevilor cu dizabilități în școală, punând accent în asigurarea șanselor egale la învățare pentru toți copiii, conform potențialului și particularităților de dezvoltare, valorificarea potențialului copiilor/elevilor cu dificultăți de învățare, probleme de comportament, cu probleme de ordin pedagogic și psihologic și menținerea parteneriatului școală - părinți –membrii comunității.

Toate acestea au plecat de la premisa ca *lumea în care vrem să trăim* trebuie să fie una perfectă, de aceea trebuie să luăm atitudine față de lucrurile care pot perturba perfecțiunea: discriminarea, indiferența, violența etc. și trebuie promovate acele care înfrumusețează lumea pe care o dorim: natura, sănătatea, munca, creativitatea, toleranța.

Referințe bibliografice:

1. Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități ratificată de Parlamentul Republicii Moldova prin Legea nr. 166 din 9 iulie 2010. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 126-128, art. 428, 2010.
2. DANII, A., Sergiu Racu, Manole Neagu, Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială, asistență socială, terminologie medicală, legislație și reglementări specifice. – Chișinău: Editura Pontos, 2006.
3. GHERGUȚ, Alois. Managementul serviciilor de asistență psihopedagogică și socială: ghid practic / Alois Gherguț.- Iași: Polirom, 2003.- 208 p
4. Incluziunea în educație. Ghid de politici, București: UNESCO, 2011.
5. VRASMAȘ. T. Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale, București: Editura Aramis, 2001.
6. VRASMAȘ E., Nicolae S., Oprea V., Vrasmaș T. Ghid pentru cadre didactice de sprijin, București: VANEMONDE, 2005.
7. VRASMAȘ E., Vrasmaș, T. Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. București, 2012.
8. Păun E. Școala – abordare sociopedagogică, Iași: Editura Polirom, 1999
9. Racu A., Popovici D.V., Danii A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale, Chișinău: 2010.
10. Solovei R. Educația incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău, 2013.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**БЕЛОУС АННА, учитель технологического воспитания,
Теоретический лицей им. М. Горького, Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *This article deals with the problem of professional and personal readiness for training in a technological uprising. This article indicates the importance of the subject of technological education for this category of pupils. The author substantiates the idea that the specifics of the organization of educational and corrective work on technological education with children with developmental disabilities, necessitates the special training of a teacher of technological education. Basic and specific competences, topical technologies that help individualize work with this category of schoolchildren were singled out.*

Key words: *technological education, specific competences.*

Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особое значение в обучении и воспитании этой категории детей имеет предмет технологическое воспитание, потому что он связан с жизнью, с их непосредственной деятельностью, имеет для них практическое значение.

Его важность также обусловлена тем, что уроки технологического воспитания формируют у школьников с особыми потребностями аналитические способности, толерантность, проектное мышление, социально-трудовую компетентность, способность к самообучению. Именно этот предмет имеет отношение к деятельности по воспитанию у таких детей общественно ценностных мотивов трудолюбия, помогает приобретению опыта самостоятельной практической деятельности, содействует развитию технологического мышления, творческого отношения к действительности, проявлению индивидуальности у каждого ученика. Поэтому задача учителя технологии — создать такую ситуацию, при которой особый ребенок захочет сделать то, что ему интересно, удовлетворит свои познавательные потребности с учетом особенностей здоровья.

Проблема формирования технологической компетентности учителя получила освящение в различных работах современных ученых А.А. Вербицкого, В.Г. Онушкина, Л.Н. Лесохиной и др.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы по технологическому воспитанию с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки учителя технологического воспитания. Прежде всего, он должен знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей.

То есть успешно работать с особыми детьми на уроках технологического воспитания может только тот учитель, который с целью обеспечения освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья основной образовательной

программы, занимается коррекцией недостатков их физического или психического развития.

Профессиональная компетентность педагога технологического воспитания, работающего в инклюзивной школе, включает базовые профессиональные компетенции в данной области. Но педагогу нужна и инклюзивная компетентность, которая относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития/

В структуру инклюзивной компетентности учителя технологического воспитания входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции.

Мотивационная компетенция характеризуется глубокой личностной заинтересованностью в результативности технологического воспитания, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.). Мотивационная компетенция определяется, как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на качественное выполнение определенных профессиональных действий в процессе технологического воспитания.

Очень важной для мотивационной компетенции учителя технологического воспитания является его гуманистическая направленность, а также положительное отношение к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации этой категории детей, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивная компетенция определяется, как способность на основе психолого-педагогических знаний осмысливать процесс включения детей с ООП в процесс технологического воспитания, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования в области технологического воспитания.

Для формирования этой компетенции педагогу необходимы знания в области инновационных технологий инклюзивного образования, личностно-ориентированного подхода к развитию личности ребенка с ООП, психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя технологического воспитания включает рефлексию, проявляющуюся в способности анализировать и отражать свой опыт деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования в процессе занятий по технологическому воспитанию.

Операционный компонент включает операционные компетенции, которые определяются, как способность выполнения учителем конкретных профессиональных задач в процессе технологического воспитания учащихся и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности учителя технологического воспитания представлена системой операционных ключевых компетенций: *диагностическая* - способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития ребёнка с ООП, состояния уровня технологического воспитания в целом и на отдельных его этапах;

- *прогностическая* - способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в процессе работы по технологическому воспитанию учащихся;
- *конструктивная* - способность конструирования процесса технологического воспитания в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;
- *организационная* - способность организации технологического воспитания в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода, умение работать с учеником по индивидуальному плану;
- *коммуникативная* - способность устанавливать конструктивные отношения с учащимися, способствующие эффективному процессу технологического воспитания;
- *технологическая* - способность применять технологии инклюзивного образования для детей с различными видами нарушений в процессе технологического воспитания;
- *коррекционная* - способность корректировать ход технологического воспитания на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;
- *исследовательская* - способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу в области технологического воспитания детей с ООП.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога технологического воспитания, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья — готовность к оказанию им помощи. В связи с чем у него должно быть развито чувство эмпатии, которое проявляется в

ответственности, заботливости, конкретных действиях помощи в усвоении куррикулума по технологическому воспитанию.

Для учителя технологического воспитания очень важны перцептивные умения (*способности проникать во внутренний мир ребенка, психологическая наблюдательность, связанная с пониманием личности учащегося*); креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

В. А. Сластенин считает, что существенные перемены в образовании невозможны без кардинальных изменений профессионального сознания учителя. Появилось множество новых знаний, понятий, которые необходимы современному учителю. Одно из таких понятий технологическая компетентность [5].

Технологическая компетентность учителя технологического воспитания, по мнению Г. Банч, можно понимать как способность результативно действовать; способность достигать результата – эффективно разрешать проблемы детей с особыми потребностями [1].

В системе инклюзивного образования технологическая компетентность является компонентом целостной профессионально-личностной структуры. В содержании данного компонента входит блок знаний, касающихся методологических, информационно-содержательных и различных активных методов и приемов, направленных на удовлетворение образовательных потребностей школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Для учащихся с ООП на уроках технологического воспитания очень важно использовать деятельностный и проблемно-поисковый подход, что важно для их интеллектуального развития.

В практике моей работы я создаю проблемную ситуацию путем применения особых методических приемов:

- подвожу учеников к противоречиям в рассуждениях и предлагаю им самим найти способы их разрешения;
- излагаю различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагаю рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждаю делать сравнения, обобщения, сопоставлять факты, выводы из ситуации;
- ставлю конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения);

Опыт показывает, что трудность управления проблемным обучением детей с ООП состоит в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода к детям с различными отклонениями в развитии.

Осуществление дифференцированного подхода к таким учащимся возможно только на основе диагностики их реальных учебных возможностей с акцентом на тип отклонения в развитии школьника.

Одной из технологий компетентностно-ориентированного подхода, который эффективен в обучении школьников с особыми потребностями, является метод

проектов, который может быть использован на уроках технологического воспитания, как форма организации познавательной деятельности. Он позволяет учителю строить учебный процесс исходя из интересов учащихся с ООП, даёт им возможность проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности.

Особо важным в работе с этой категорией детей является опора учителя технологического воспитания на построение учебного процесса на принципах здоровьесбережения. Сохранять и укреплять здоровье учащихся ему помогают здоровьесберегающие технологии.

Это связано с тем, что работая в инклюзивном классе надо создавать условия для сохранения здоровья учащихся, формировать у учеников необходимые знания и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной практике.

Непрерывная и системная работа по использованию современных педагогических технологий приводит к тому, что учащиеся с особыми образовательными потребностями успешно учатся, социализируются, устанавливают доброжелательные отношения в коллективе.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Использованная литература:

1. Банч Г.О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса: пособие для учителей / пер. с англ. С.Ю. Котова. 2-е изд. М., 2008.
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книг. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 138 с.
3. Лопанова, Е.В. Компетентный подход в обучении: технологии реализации : учебно-метод. пособие / Е.В. Лопанова, Т.Б. Рабочих. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2007. – 120 с.
4. Слостенин, В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1. – с. 49–74.

ПРИНЦИПЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

**ВОРОНСКАЯ НАТАЛЬЯ, аспирант,
Запорожский Национальный университет, Запорожье, Украина**

Abstract: *The article describes the types of integration in terms of length of stay in the in educational establishments, the concept of "inclusive education" of modern-day, general trends in the development of inclusive education, factors affecting the successful socialization of children with special needs, the basic principles of an inclusive school. All this allows us to better understand the problems of the development of inclusive education and to outline topics for further studies.*

Key words: *principles, trends, modern inclusive school, integration, children with special needs.*

На современном этапе развития общества становится особенно актуальной проблема создания равных возможностей для получения образования,

реализации каждого человека в трудовой деятельности, успешной интеграции в общество. Система специальных образовательных учреждений, в ряде случаев, и особенно в контексте дальнейшего вхождения индивида в общество, доказала свою неэффективность. Поэтому возникла необходимость активно внедрять в систему образования принципы инклюзивного образования, создавать инклюзивные классы и школы, руководствуясь современными тенденциями развития.

Тенденция понимается нами, как возможность тех или иных событий развиваться в данном направлении. Принцип – как некое общее утверждение, имеющие максимально широкую сферу применения, которая может выходить за рамки отдельных областей знания. Под школой мы понимаем учебные заведения для получения общего образования.

Цель данной статьи – теоретическое описание принципов и тенденций современной инклюзивной школы.

Исследованиями инклюзивного образования в Украине и за рубежом занимались: Л. Байда, И. Билозерская, Л. Будяк, И. Волкова, В. Вольфенсбергер, В. Гудонис, С. Данлоп, И. Денно, Е. Клопота, А. Колупаева, И. Коробейников, Р. Кролл, З. Ленив, Д. Мосис, Б. Нирье, А. Пелипенко, Д. Риндак, Н. Софий, О. Таранченко, М. Уорнок, З. Шевцов.

В литературе можно встретить иногда синонимическое, иногда разграничивающее трактовку понятий «интеграция», «интегрированное обучение», «инклюзия», «инклюзивное образование». Но общее в этих понятиях то, что всегда речь идет о социальных явлениях в системах образования, направленных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в разнообразные связи и отношения, в процессе деятельностного взаимодействия и соблюдение их основных прав и свобод в раннем возрасте [1].

Если классифицировать виды интеграции по длительности пребывания в учебном коллективе, можно выделить следующие виды:

1. Комбинированная, когда ребенок учится в классе (группе) обычных детей, получая при этом систематическую адекватную коррекционную помощь различных специалистов.

2. Частичная, когда отдельные дети проводят часть дня в обычных классах.

3. Временная – ученики специальных и общих групп и классов объединяются для проведения разных мероприятий, прогулок праздников, соревнований.

4. Полная интеграция, когда дети-инвалиды один - два человека могут включаться в обычные общие заведения с возможностью предоставления, если возникнет необходимость, коррекционной помощи соответствующими специалистами.

Все эти виды интеграции имеют место быть, в зависимости от нозологии ребенка.

После определения образования детей с особенными потребностями, как насущной необходимости ЮНЕСКО стремится разрешать проблему специального оборудования, и повышения квалификации учителей, а также разработки соответствующих методов и учебных планов [5, с.230]. Необходимо подчеркнуть, что инклюзивный процесс не может развиваться без развития инклюзивной культуры общества.

В программе повышения квалификации учителей, ЮНЕСКО выделяет содержание, которое определяет концепцию «инклюзивного обучения» сегодняшнего дня:

1. Отмена разделения на общую педагогику и специальную педагогику: школьные занятия должны быть доступны для всех детей.

2. «Инклюзивные школы» являются результативными потому, что используют новые методы обучения (признаками эффективных школ является разделение ответственности между руководством школы и преподавателями).

3. Ориентация на учебную программу, а не на индивида; бывшая ориентация на индивида должна заменяться ориентацией на учебную программу; занятие не должно разделять учеников.

4. Эффективные школы для всех детей: акцент делается на преподавателя и его квалификацию, а не на использование дополнительных ресурсов для особых учеников.

В ходе анализа зарубежной литературы, также можно отметить важный признак концепции «инклюзивной школы: различие между учениками является исходным пунктом школьной концепции, рассматривается как ресурс для обучения и развития, а не как проблема для учителей. При этом инвалидность - это только аспект гетерогенности учеников рядом с половой, этнической, культурной, религиозной и социальной различиями [5, с.228].

Касательно общих тенденций развития инклюзивного образования, Н. Сигал выделяет следующие современные тенденции:

– усиление международного сотрудничества между странами, национальные государственные программы, направленные на целенаправленное продвижение антидискриминационной политики и создание инклюзивных школ;

– повышение социальной и педагогической значимости инклюзии и расширение границ взаимодействия участников инклюзивного образования в системе «семья-школа-сообщество-общество», основанные на партнерских отношениях;

– укрепление позитивного и ценностного отношения к многообразию потребностей детей в инклюзивном классе, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья;

– осознание необходимости проектирования индивидуальных программ обучения и воспитания детей и повышение качества образования посредством усиления внимания к периоду раннего обучения ребенка и проведению превентивных мер;

– модернизация образовательных программ профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации педагогического коллектива школ, включая руководителей и вспомогательный персонал школ с целью создания инклюзивной культуры [4, с.207].

Привлекает внимание также тенденция появления все большего количества исследований в этом направлении. С каждым годом становится все больше литературы касающейся инклюзивного образования: монографии, учебники, пособия, методические материалы и др.

Таким образом, понятие «инклюзивный» персонифицирует непосредственную принадлежность и касается всех людей, участвующих в

большей или в меньшей степени активно в жизни детей с особенными потребностями. В процессе инклюзивного образования очень важны психологические факторы как самооценка, уважение к себе, к другим, доброжелательность, уровень доверия, восприятие людей с отличиями [3, с.83].

Также важно отметить, что для успешного развития личности ребенка и для успешной социализации детей важно брать во внимание следующие факторы: архитектурная среда города, учебного заведения; размер города; существующие на данный момент законы; аттитюды в школе и в целом в обществе; опыт инклюзивной учебы; квалификация педагогов; наличие социально-психологического сопровождения.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить основные принципы инклюзивной школы: дети должны учиться вместе во всех случаях, когда это оказывается возможным, невзирая на определенные трудности или отличия, которые существуют между ними; школам необходимо признавать и учитывать разнообразные потребности своих учеников через согласование разных видов и темпов учебы; дети с особенными образовательными потребностями должны получать любую дополнительную помощь, которая может понадобиться им в учебном процессе; инклюзивные школы содействуют соучастию, взаимоуважению, взаимопониманию между детьми с особенными потребностями и их ровесниками [2, с.325].

Системе инклюзивного образования еще предстоит длительный путь развития и становления на постсоветском пространстве, но только благодаря этому возможно осуществить основную его цель – развитие инклюзивного общества, общества для всех и каждого.

Использованная литература:

1. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивное образование: международный опыт, современные тенденции. 2011 [онлайн] [29. сентября 2018]. Доступ: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44014.shtml
2. Воронська Наталія. Психологічні особливості навчання учнів з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «Наша друкарня», 2017, – Вип. 13, с. 323 – 329.
3. Клопота Євгеній. Європейські тенденції організації безбар'єрного освітнього середовища. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти: збірник наукових праць. 2017, № 1, с. 82-84. <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/104777>
4. Сигал, Н.Г. Современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом / Н.Г.Сигал // В мире научных открытий. – 2015. –№5.3 (65). – С. 207 – 209
5. Klopota Y. Klopota O. Peculiarities Of Interpersonal Cooperation Of Youth With Different Vision Level New Educational Review. Vol. 48 No. 2. 2017, p. 227-238. <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e48/a18.pdf>

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГАЙДУКЕВИЧ СВЕТЛАНА, кандидат педагогических наук, доцент,
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
Минск, Республика Беларусь

Abstract: *the article considers the competence of a special teacher in methodical activity as a universal component of his professional training, describes the profile of methodical competence of a specialist, its composition, functional and informative characteristics.*

Key words: *professional training of a special teacher, universal competence, competence in methodical activity, profile of methodical competence.*

Состояние образовательной практики в Республике Беларусь свидетельствует об активном включении учителя-дефектолога в инклюзивные процессы, что определенным образом сказывается на организации, содержании и методических аспектах его профессиональной деятельности. Сложившаяся ситуация требует серьезного осмысления нарастающего противоречия между традиционной узко специализированной подготовкой олигофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога, учителя-логопеда и новым спектром профессиональных задач, которые им приходится решать в контексте развития инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). Уже общее сравнение деятельности названных специалистов в условиях специальной и инклюзивной школы показывает разнонаправленность ее акцентов. Учреждения специального образования ориентированы на гомогенную группу детей и родителей, учет особенностей и потребностей определенной нозологической группы (программы специального образования, специальные методики и дидактические материалы). В учреждениях инклюзивного образования в фокусе педагогического взаимодействия гетерогенная группа детей и родителей, особые образовательные потребности разных нозологических групп (индивидуальные учебные планы и программы, адаптация дидактических материалов, технологии разноуровневого и дифференцированного обучения). В этой связи развитие системы образования детей с ОПФР актуализирует запрос на компетентность учителя-дефектолога, обеспечивающую ему возможность успешно работать в условиях институционального разнообразия и включающую в себя несколько уровней компетенций: универсальные, позволяющие реализовывать основные профессиональные функции независимо от вида и типа образовательного учреждения, нозологического диагноза и специализированные, создающие возможность адресной коррекционно-педагогической помощи.

Цель нашего исследования – определить универсальную составляющую профессиональной подготовки учителя-дефектолога в контексте современных тенденций развития высшего педагогического образования и образования детей с ОПФР. Фокус внимания – универсализация педагогического образования и универсальные профессиональные компетенции в условиях многообразия организационных, содержательных и методических ориентиров. Под

универсализацией мы понимаем наращивание свойства универсальности. Усиление разносторонности, обобщенности, схематизма в содержании педагогической подготовки, создающее возможность для осознания сущности явлений, комплексного видения типичных образовательных проблем, их объяснения и решения. Универсализация рассматривается как явление противоположное специализации. Знания, умения, компетенции универсального характера помогают специалисту достичь высокой степени организации сознания, профессиональной гибкости и мобильности, приобрести состояние внутренней уверенности, убежденности [4, с. 117].

Анализ трудовых функций и действий учителя-дефектолога позволил выделить и идентифицировать его методическую компетентность как универсальную, базовую для решения значимых профессиональных задач интегративного характера, отличающих инклюзивное образование [1, с. 11]. Методическая компетентность признается значимой составной частью профессиональной компетентности педагога (И. Е. Малова, Н. Г. Масюкова, И. А. Нестерова, Т. В. Сяпина и др.). В современных исследованиях она соотносится с методической деятельностью и рассматривается в трех основных аспектах: обучение конкретному учебному предмету, самостоятельный вид профессионально-педагогической деятельности, деятельность по самообразованию педагога [5, с. 38]. В нашем исследовании фокус внимания обращен ко второму аспекту. В контексте поиска универсальной профессиональной компетентности учителя-дефектолога особый интерес представляет трактовка методической деятельности как совокупности относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой: разработка методических ресурсов, отражение основных процедур выполнения методических разработок (Е. Карпенко, Н. Г. Масюкова, И. А. Нестерова, Г. И. Саранцев, И. В. Сорокина, Т. В. Сяпина, С. Е. Царева и др.). Применительно к деятельности учителя-дефектолога речь может идти о реализации методической деятельности в совокупности ее аналитической, прогностической, проектировочной, конструктивной и исследовательской функций, с целью создания и адаптации разнообразных дидактических средств, обеспечивающих результативное освоение воспитанниками и обучающимися с ОПФР академических и жизненных компетенций. Подобная ориентированность на разностороннюю актуализацию педагогического опыта специалиста наделяет методическую деятельность обобщенными функциями координации и управления коррекционно-образовательным процессом, придает методической компетентности универсальный характер.

Универсализация методической компетентности учителя-дефектолога обеспечивается направленностью на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Понимание общих закономерностей, отличающих психическое развитие при всех типах дизонтогенеза и соответствующих им требований к коррекционно-образовательному процессу позволяет средствами методической деятельности повышать энергетические, когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие возможности ребенка [2, с. 25]. Универсальный специалист в первую очередь видит и учитывает то, что

объединяет детей с ОПФР и составляет основу повышения эффективности их обучения [3, с. 12; 4, с. 18].

Представленные положения составили теоретическую основу разработки профиля методической компетентности учителя-дефектолога. Решению данной задачи способствовало эмпирическое исследование (изучение документации: квалификационной характеристики учителя-дефектолога, образовательных стандартов высшего образования, проекта профессионального стандарта педагога; анкетирование: учителей-дефектологов, работодателей, преподавателей вуза). В результате аналитической обработки требований и ожиданий в отношении состава профиля были сформулированы универсальные методические компетенции в соответствии с основными функциями методической деятельности специалиста (аналитической, прогностической, проектировочной, конструктивной, исследовательской).

1. Аналитические компетенции
1.1 уметь анализировать учебно-программную документацию (учебные планы, программы) основного и специального образования на уровне дошкольного и общего среднего образования;
1.2 уметь анализировать учебно-методическую документацию (средства обучения и контроля: учебники, дидактические материалы, методические разработки (рекомендации) и др.) основного и специального образования;
1.3 уметь анализировать локальный отрезок коррекционно-педагогического взаимодействия (занятие воспитателя, урок, коррекционное занятие).
2. Прогностические компетенции
2.1 уметь определять стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы (основные направления) на диагностической основе;
2.2 уметь определять коррекционную направленность целей воспитания и обучения с учетом особых образовательных потребностей воспитанников и обучающихся;
2.3 уметь ставить диагностичные (проверяемые) цели обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы на диагностической основе к занятиям воспитателя, урокам, коррекционным занятиям;
2.4 уметь конкретизировать перспективы социализации, профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся.
3. Проектировочные компетенции
3.1 уметь осуществлять перспективное и календарно-тематическое планирование коррекционно-образовательного процесса (занятий воспитателя, уроков, коррекционных занятий);
3.2 уметь разрабатывать план-конспект (технологическую карту) занятия воспитателя, урока, коррекционного занятия с воспитанниками и обучающимися;
3.3 уметь адаптировать и разрабатывать учебные материалы в соответствии с поставленными целями (задачами), возрастными особенностями, особыми образовательными потребностями воспитанников и обучающихся, в том числе на основе ИКТ;
3.4 уметь адаптировать образовательную среду (создавать специальные условия в соответствии с санитарно-гигиеническими, эргономическими,

психологическими требованиями и особыми образовательными потребностями воспитанников и обучающихся);

3.5 уметь планировать систему приемов стимулирования активности воспитанников и обучающихся на занятиях, уроках, коррекционных занятиях;

3.6 уметь отбирать методы, специальные образовательные и коррекционно-развивающие технологии в соответствии с поставленными целями (задачами), возрастными и типологическими особенностями, особыми образовательными потребностями воспитанников и обучающихся;

3.7 уметь отбирать и адаптировать контрольно-диагностические материалы для воспитанников, обучающихся;

3.8 уметь разрабатывать для воспитанников и обучающихся индивидуальный учебный план, индивидуальную образовательную программу;

3.9 уметь разрабатывать консультации, методические инструкции (рекомендации) для педагогов и родителей по адаптации образовательной среды с учетом санитарно-гигиенических, эргономических, психологических требований и особых образовательных потребностей воспитанников, обучающихся;

3.10 уметь разрабатывать консультации, методические инструкции (рекомендации) для педагогов и родителей по адаптации, созданию и использованию дидактических средств освоения воспитанниками и обучающимися академических и жизненных компетенций.

4. Конструктивные компетенции

4.1 уметь ставить диагностичные (проверяемые) цель, задачи к занятию воспитателя, уроку, коррекционному занятию;

4.2 уметь интерпретировать цель и задачи занятия воспитателя, урока, коррекционного занятия в установки для воспитанников и обучающихся;

4.3 уметь отбирать, адаптировать, структурировать учебную информацию к занятию воспитателя, уроку, коррекционному занятию, разрабатывать различные формы ее предъявления: иллюстрации, планы, схемы, таблицы, алгоритмы, практические (творческие) задания и др.;

4.4 уметь отбирать и адаптировать наглядные средства обучения с учетом задач обучения и воспитания, особых образовательных потребностей воспитанников и обучающихся;

4.5 уметь отбирать и применять технические средства обучения и средства социокультурной реабилитации с учетом задач обучения и воспитания, особых образовательных потребностей воспитанников и обучающихся;

4.6 уметь создавать композицию методов и приемов коррекционно-педагогического взаимодействия по решению конкретных образовательных и коррекционно-развивающих задач;

4.7 уметь наполнять план-конспект занятия воспитателя, урока, коррекционного занятия конкретным содержанием, в том числе с учетом методических инструкций (рекомендаций).

5. Исследовательские компетенции

5.1 уметь формулировать тему, разрабатывать программу исследования по совершенствованию дидактических средств коррекционно-образовательного процесса;

5.2 уметь разрабатывать план внедрения позитивных результатов исследования в практику коррекционно-образовательного процесса.

Представленные в составе методического профиля учителя-дефектолога компетенции непосредственно связаны реализацией семи основных трудовых функций педагога: организовывать процесс обучения, организовывать процесс воспитания, создавать развивающую образовательную среду, обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса, осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность, осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях, осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие. Данные методические компетенции обладают свойством универсальности: обслуживают целостный коррекционно-образовательный процесс в различных типах и видах учреждений на основе учета особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Введение в методическую деятельность учителя-дефектолога действий по предвосхищению, отбору, адаптации, структурированию, дозированию, интерпретации, дифференциации дидактических средств, способствует созданию специальных условий, расширяющих функциональные возможности каждого ребенка в образовательном процессе.

Методическая компетентность представляет собой результат методической подготовки будущего учителя-дефектолога. Выступает фактором обновления его профессионального образования. Является универсальным инструментом, как решения разнообразных методических задач, направленных на развитие жизненной компетентности детей с ОПФР, так и профессионально-личностного саморазвития специалиста. Входящие в ее состав универсальные методические умения могут быть использованы в качестве основы для оптимизации и дальнейшего развития узко специфических профессиональных компетенций, обеспечивающих специализированную адресную коррекционно-педагогическую помощь.

В результате проведенного исследования была выявлена актуальность универсальных методических компетенций для учителя-дефектолога в условиях инклюзивного образования. Аргументирован и описан подход к выявлению сущности данных компетенций, определена их направленность на создание в образовательном процессе специальных условий, обеспечивающих особые образовательные потребности детей с ОПФР. Разработан методический профиль специалиста, определен его состав и функционально-содержательная характеристика. Представленная универсальная составляющая компетентности современного учителя-дефектолога может выступить ориентиром при создании методических систем его профессиональной подготовки, удовлетворяющей, актуальные и прогнозные запросы современной образовательной практики.

Использованная литература:

1. ГАЙДУКЕВИЧ, Светлана. Подготовка учителей-дефектологов в условиях диверсификации образования детей с особенностями психофизического развития. *Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практической конференции*, г. Новосибирск, 20-21 февраля 2018, с. 9-12. ISBN 978-5-00104-249-5

2. ЛУБОВСКИЙ, Владимир. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития и их значения для обучения детей с ограниченными возможностями. *Специальная педагогика и специальная психология: сб. ст. IV международного теоретико-методологического семинара*, г. Москва, 4 апр. 2012, с. 24-28. ISBN 978-5-905025-10-5
3. ЛУБОВСКИЙ, Владимир. Ключи к критериям инклюзии. *Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сб. матер. VIII международного теоретико-методологического семинара*, г. Москва, 14 марта 2016, с. 11-14. ISBN 978-5-4214-0044-8
4. БОГДАНОВА, Тамара, НАЗАРОВА, Наталья. Образовательные потребности как основа выбора и использования образовательных технологий. *Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: сб. матер. VIII международного теоретико-методологического семинара*, г. Москва, 14 марта 2016, с. 14-29. ISBN 978-5-4214-0044-8
5. СОЛОВЬЕВ, Андрей. Универсальное знание как основа модернизации образования. *Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 7, Философия*, 2012, № 3 (18), с. 116-120.
6. ЦАРЕВА, Светлана. Методическая подготовка в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов. *Международный журнал экспериментального образования*, 2016, № 12-1, с. 37-39.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ГОРДЕЙКО ВЛАДИМИР, старший преподаватель,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article describes the activity on the formation of research qualities in the field of information technology in future teachers of inclusive education. The role of the student research laboratory in this process is revealed.*

Key words: *formation of research qualities, future teachers of inclusive education, student research laboratory, information technology.*

Формирование научно-исследовательских качеств у будущих педагогов инклюзивного образования рассматривается в качестве важного направления процесса их профессиональной подготовки в Институте инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Одной из форм активного вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность выступает участие в работе студенческой научно-исследовательской лаборатории (СНИЛ). Включение в деятельность СНИЛ содействует повышению качества овладения студентами учебными дисциплинами, формированию у них умений проведения научного поиска, приобретению опыта творческой деятельности, научно-познавательных интересов, стремления к постоянному совершенствованию и обновлению своих знаний и умений и, как результат, формированию будущего высококвалифицированного специалиста в сфере инклюзивного образования.

В настоящее время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике, связанные с внесением корректив в содержание и методику обучения и воспитания, которые должны быть адекватны современным возможностям организации образовательного процесса, в том числе и техническим. Все эти преобразования могут и способствовать гармоничному вхождению как нормально развивающихся детей, так и их сверстников с особенностями психофизического развития (ОПФР) в информационное общество. В связи с этим происходит активное внедрение информационных технологий в систему общего, специального и инклюзивного образования [1, с.26].

Использование информационных технологий в процессе инклюзивного образования предоставляет лицам с ОПФР следующие возможности:

- осуществлять процесс коммуникации и взаимодействия, получая доступ к информации в адаптированном, наиболее удобном для себя, виде. Для части детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития информационные технологии часто являются единственным и уникальным средством, способным обеспечить взаимодействие и общение с окружающим миром;
- качественно видоизменить деятельность учащегося, через повышение мотивации к учебе, создание совершенно новых условий для более эффективной самостоятельной работы, творчества, приобретения и закрепления различных профессиональных знаний и умений.

Для педагога инклюзивного образования использование информационных технологий предоставляет широкие возможности проектирования обучающей среды, реализации принципиально новых форм и методов обучения, развития личности обучаемого, творческого поиска и организации совместной работы учащихся, разработки и выбора оптимальных программ обучения.

Современные информационные технологии предоставляют большие возможности организации адаптированной образовательной среды для всех категорий детей с ОПФР на основе использования специального программного и аппаратного обеспечения.

С целью минимизации или устранения коммуникативных, психологических и иного рода проблем, связанных с нарушением физических, сенсорных или психических функций учащихся, в современной практике инклюзивного образования используются приемы и методы работы, различные технические средства, которые позволяют найти «обходные пути» к информационным ресурсам и имеют общее название — ассистивные технологии. Подходящие и доступные ассистивные технологии в значительной степени могут повысить автономность учащихся с ОПФР, способствовать их социальному развитию и взаимодействию.

В сентябре 2017 году при кафедре коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования начала работать студенческая научно-исследовательская лаборатория «Информационно-образовательные ресурсы в коррекционно-педагогической работе и обучении детей с особенностями психофизического развития (ОПФР)». Основными направлениями ее научного поиска являются:

- теоретический анализ современного состояния внедрения информационных технологий в систему образования, в том числе инклюзивного;
- вопросы подбора, адаптации и организации образовательной среды для детей с ОПФР с использованием возможностей информационных технологий;
- создание информационных образовательных ресурсов для детей с ОПФР с использованием программных ресурсов и инструментальных сред;
- разработка методических рекомендаций по использованию информационно-образовательных ресурсов в учебном и коррекционно-педагогическом процессе;
- изучение и систематизация знаний и умений в области разработки информационно-образовательной среды для детей с ОПФР с использованием информационной среды Интернет;
- подготовка научных сообщений, методических проектов и их апробация на научных конференциях, семинарах, в практике работы учреждений образования;
- организация и проведение научных и образовательных мероприятий.

В деятельности СНИЛ принимают участие студенты всех курсов, обучающихся по различным специальностям. Наряду с осуществлением исследовательской работы по теоретическому анализу современного состояния внедрения информационных технологий в систему образования, в том числе детей с ОПФР члены СНИЛ активно занимаются созданием разнообразных информационных и электронных образовательных ресурсов) для обеспечения образовательного процесса детей с ОПФР. С учетом специальности, по которой обучаются студенты, практически разработки направлены на создание дидактического обеспечения различных направлений коррекционно-развивающей работы, общеобразовательных занятий и уроков по общеобразовательным предметам для дошкольных учреждений и начальной школы. Так, например, студенты специальности «Тифлопедагогика» разрабатывают информационно-образовательные ресурсы для проведения коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия, пространственного ориентирования и мобильности, уроков математики для детей с нарушениями зрения. Для создания таких педагогических информационно-образовательных ресурсов члены СНИЛ используют широко распространенные и достаточно простые в работе инструментальные среды такие, как Microsoft PowerPoint, SMART Notebook, CourseLab. Такой подход, с одной стороны, обеспечивает учет индивидуальных возможностей и потребностей практически каждого ребенка с ОПФР, и, с другой стороны, не требует от будущих педагогов инклюзивного образования дополнительного приобретения профессиональных навыков в области программирования.

Наличие легкого и устойчивого доступа в Интернет создает еще одну возможность для создания, распространения и использования информационно-образовательных ресурсов в инклюзивном образовании для детей с ОПФР. В последнее время широкой популярностью в среде образования пользуются сервисы Web 2.0. Наиболее интересными для педагога инклюзивного образования являются Интернет-ресурсы, представляющие собой online-среды для создания и размещения дидактических материалов. Эти возможности также

используются членами СНИЛ для создания информационно-образовательных ресурсов.

Еще одной актуальной проблемой использования ЭОР, привлекающей внимание студентов-участников СНИЛ, является адаптация методики применения информационно-образовательных ресурсов общего назначения в условиях своеобразия сенсорных возможностей детей с ОПФР, их учебно-познавательной деятельности.

С докладами о результатах своей научно-исследовательской деятельности члены лаборатории активно выступают различных научно-практических конференциях, принимают участие в методических семинарах в учреждениях образования, которые создали условия для обучения и воспитания детей с ОПФР.

Таким образом, участие в работе СНИЛ предоставляет возможность будущим педагогам инклюзивного образования сделать первые шаги в студенческую науку, сформировать у себя научно-исследовательские качества в области применения информационных технологий в сфере образования детей с ОПФР.

Использованная литература:

1. СОРОКО, Екатерина. Специфика создания электронных средств обучения для детей с особенностями психофизического развития. В: Специальная адукацыя. 2014, нр. 1, с. 26–30.

**ВОПРОСЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В СТРУКТУРЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

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

Abstract: *The materials deal with important issues of giving quality to the process of professional development of teachers-defectologists. The psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the postgraduate education process are characterized.*

Key words: *education system, pedagogical technology, correctional pedagogy, innovative activity, psychological and pedagogical conditions.*

В ракурсе современных тенденций совершенствования системы образования ориентир – на инклюзию, предполагающую введение каждого ребенка в структуру психолого-педагогической помощи, адаптированную под его специфические характеристики. Это напрямую относится и к «институту» последипломного образования, призванного максимально обеспечить с учетом отмеченной направленности реализацию в педагогической деятельности интеллектуального потенциала, творческих возможностей и способностей специалистов. Система последипломной подготовки учителей-дефектологов, являясь составной частью их профессиональной подготовки, призвана поднять на более высокий качественный уровень их профессионализм.

Повышение квалификационного арсенала учителей-дефектологов следует рассматривать в контексте непрерывного образования, ориентированного не просто на подготовку к реализации полученного ранее знаниевого багажа, но в первую очередь овладение достижениями актуальной научной мысли.

Решаемая на современном этапе задача заключается не в том, чтобы просто вооружить готовой суммой новых знаний, а научить самостоятельно продуктивно ориентироваться в перманентно совершенствующемся научно-культурном потенциале коррекционной педагогики. Первый шаг в означенной области – четкое представление о приоритетных направлениях педагогической науки. В данном случае ситуация такова, что все большую значимость в коррекционно-образовательном процессе приобретает не просто преодоление имеющегося психофизического расстройства и овладение общеобразовательными знаниями, а решение проблемы социального развития носителя расстройства [3, С. 4]. Социальное направление по праву задекларировано и активно лоббируется, то есть служит в качестве системы аргументации использования знаниево-ориентированного психолого-педагогического актива.

Ни в коей мере не отрицая значимости социально-педагогической ориентированности специального образования, следует отметить и определенно негативные тенденции, складывающиеся в оформлении приоритетной области повышения квалификации учителей-дефектологов. Признание роли социального становления в условиях нарушенного психофизического развития как относительно новой наполняющей педагогической деятельности именно с практической, а не теоретической точки зрения (в теории еще в Советском Союзе существовал тезис о «гармонично развивающейся личности», который тезисом так и остался), потребовало переосмысления содержательности всего педагогического образования.

Именно необходимость содержательного переосмысления выступает и в роли фактора повышения эффективности подготовки педагогических кадров, и, что следует признать, в роли своеобразного стимула ряда не носящих позитивный характер проявлений. Такие проявления не всегда активизируются, но могут быть, что предполагает необходимость их профилактики. Повышение эффективности образовательных технологий – значимое направление последиplomного образования учителей-дефектологов. Особое внимание к данной проблеме объясняется необходимостью согласования нового содержания с используемыми технологиями, так как простое обновление содержания не может способствовать улучшению качества повышения квалификации и переподготовки кадров специального образования.

Педагогическая технология есть научное проектирование и воспроизведение адекватных и эффективных педагогических действий [8, С. 5]. Соответственно разработка научно обоснованных и гарантирующих успех педагогических действий является весьма актуальной проблемой в системе последиplomной подготовки. В последнее время приобретают актуальность и широко обсуждаются вопросы, касающиеся разработки и внедрения в образовательный процесс педагогических технологий, не просто повышающих эффективность педагогической работы, но и мобилизующих и усиливающих

творческий потенциал и индивидуализацию участников образовательного процесса.

В коррекционной педагогике не до конца остаются решёнными вопросы: что включать в понятие педагогическая или образовательная технология, да и являются ли понятия «педагогическая» и «образовательная» идентичными. Однако, повышение квалификации, не будучи отраслью специальной педагогики, не выдвигает на первый план проблему достижения конкретной образовательной планки, а ставит задачу совершенствования профессионального мастерства уже готовых специалистов эффективными педагогическими средствами. Это позволяет в условиях последиplomной подготовки идентифицировать понятия «педагогический процесс» и «образовательный процесс».

Если рассматривать технологию с элементарно технической точки зрения, то – это сочетание приемов процесса получения ожидаемого результата. В ракурсе такой позиции технология включает перечень и последовательность определенных действий, характер оборудования деятельностного процесса, квалификацию реализатора процессуальной составляющей. Подобный взгляд, базируясь на понятийной основе, позволяет более адекватно рассмотреть условия повышения качества образовательного процесса.

Важным представляется вопрос о качестве технологий, используемых в последиplomном образовании. Его решение обеспечивается способностью выбрать наиболее экономичный вариант, гарантирующий высокий уровень педагогического процесса. Это возможно при закреплении и использовании имеющегося передового опыта в сочетании с реализацией собственного творчества, подкрепленного широкими знаниями профессионального толка. Данная позиция обеспечена положением о диалектическом единстве приобретенного нового и ранее накопленного знаниевого багажа. Самое прогрессивное из уже имеющегося, пусть и старого, переходит в качественно новое, придавая ему действенность. Подведение новой научной основы возрождает старые знания в более совершенном виде. В качестве такой основы выступает гуманитаризация образовательной системы, подразумевающая организацию режима диалога, отсутствие авторитарности, манипулятивности при обсуждении психолого-педагогических задач и проблем. Сам по себе образовательный процесс в условиях последиplomного образования выдвигает конкретные задачи, но не всегда сразу находятся продуктивные пути их решения. В этом случае реализуется способность предложить аспект, возможно не имеющий аналога, рассмотрения нерешенной при обычном подходе проблемы, т. е. реализация творческого подхода.

В современных социальных условиях репродуктивная, исключительно воспроизводящая форма обновления опыта является недостаточной, а эффективные технологии реализуют задачи формирования рациональных способов научно-поисковой деятельности, необходимой для повышения педагогического мастерства. Передовая образовательная технология рассчитана на придание положительного импульса к профессиональному саморазвитию педагога. Профессиональное мастерство педагога тесно связано и опирается на понятие «педагогические способности», т. е. такие индивидуальные психические свойства личности, которые являются условиями успешного выполнения

образовательной деятельности. К подобным индивидуальным психическим свойствам относятся: наблюдательность и творчество; убедительность, логическая стройность речи; способность стать на точку зрения оппонента.

Имеющиеся на современном этапе образовательные технологии в основном ориентированы на информационную и операционную модели обучения. Информационная модель обеспечивает усвоение нового материала на основе реализации общедидактических принципов. Она широко используется во всех государственных учреждениях образования. Операционная опирается на практическую деятельность как основу не столько формирования новых знаний, сколько их совершенствования и овладения наиболее рациональными способами профессиональной деятельности. Именно операционная модель превалирует в системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Следовательно, развитие и совершенствование операционной образовательной модели следует рассматривать в качестве одного из приоритетных направлений последиplomного образования.

В современном образовании широко муссируется термин «инновационные технологии». Без должного осмысления этого понятия ситуация такова, что при осуществлении инновационной деятельности пользуемся бытовым постулатом «все новое – это хорошо забытое старое». Отсюда и использование уже ранее сложившегося и оформленного под грифом новизны. С научной же позиции инновация – внедрение вновь созданного в деятельность область [7, С. 111]. Это вполне возможно в конкретных условиях, в которых находится каждый представитель педагогической профессии. Следует смелее внедрять собственные разработки, обеспеченные предшествующим практическим опытом. Здесь актуализируется такое понятие, как «инновационное мышление». Под ним понимают присущий человеку активный способ восприятия и адекватную оценку событий внешнего мира, связанный с необходимостью разработки и освоения новых, не существовавших ранее, моделей взаимодействия.

Для более полного осмысления психолого-педагогических условий (совокупности внутренних и внешних причин, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [5, С. 270–271]) эффективности технологий последиplomного образования учителей-дефектологов полезным представляется подробно разобрать психологическую структуру педагогической деятельности. Условно психолого-педагогическую деятельность соотнесем с понятием «психологическая структура деятельности педагога», которое определяет своеобразное отражение деятельности педагогических систем в целом. Психологическая структура деятельности – это последовательность и система действий педагога, ориентированных на достижение решения стоящих педагогических задач [1, С. 126–127]. Данная структура включает конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты [6, С. 95–97].

Конструктивный компонент: отбор и композиция содержания информации, должной стать достоянием слушателей; проектирование деятельности слушателей с целью оптимального усвоения информации; проектирование собственной педагогической деятельности.

Организаторский компонент: организация информации в процессе ее сообщения слушателям; организация деятельности слушателей таким образом,

чтобы результаты соответствовали целям; организация собственной деятельности в процессе прямого взаимодействия со слушателями.

Коммуникативный компонент: установление адекватных отношений со слушателями; сообразование собственной деятельности с целями института повышения квалификации.

Гностический компонент: содержание и способы воздействия на людей; возрастные и индивидуально-типологические особенности людей; процесс и результаты собственной педагогической деятельности.

Представленные компоненты психологической структуры деятельности педагога находятся в тесном взаимодействии, коррелятивном состоянии, дополняют и обогащают друг друга.

В системе последиplomного образования следует обратить внимание на индивидуальный подход, имеющий неоспоримую практическую значимость, но требующий осторожного отношения к себе [2, С. 272–275; 8, С. 11]. Максимальная его активизация при отвлечении от данности социума может привести к определенному педагогическому номинализму, то есть исключительной ориентации на индивида как единственного реального субъекта образовательной работы. Такой подход со временем вызывает редуцирование понятия деятельности коллектива лишь к поведению отдельных индивидов. Коллектив постепенно «теряется» на фоне индивидуальности.

Реализация индивидуального подхода даст ожидаемый эффект при его (подходе) выходе на идентификацию себя реального как неотъемлемой части единого целого. В этом контексте осознается значимость подготовки педагогов к овладению способностью самостоятельно ориентироваться в информационном «поле» всевозможных знаний сообразно непротиворечивости коллективного сознания. Индивидуальность педагога проявляется не просто в факте привнесения чего-то неиспользованного до него, а в качественной и эффективной реализации и нового, и уже презентованного ранее. Следовательно, реализация индивидуального подхода есть творчество, новаторство, высокий профессионализм в решении коллективных задач.

В интенсификации процесса последиplomного образования определенную роль играет и совершенствование контроля усвоения слушателями получаемых знаний. Контроль усвоения знаний должен выполнять не просто оценочную функцию, а служить средством активизации образовательной деятельности слушателей [4, С. 61]. Это предполагает поиск таких форм и методов, которые требовали бы от слушателей активной позиции, динамичности мыслительных процессов. Сказанное определяет, что контроль усвоения учебного материала следует рассматривать в пространстве педагогической технологии подачи образовательной информации. Технология включает: содержательную технику реализации процесса повышения квалификации; конкретное практическое взаимодействие преподавателя и слушателей в совместной деятельности.

Эффективным представляется введение различных форм контроля на протяжении всей учебной деятельности. В качестве примера рассмотрим организацию лекции. В процессе подачи лекционного материала повышению активности, целенаправленности в восприятии новых сведений будут способствовать поставленные в самом начале проблемные вопросы, ответ на

которые можно дать лишь при условии внимательного и осмысленного отношения к читаемому преподавателем. Подобный контроль является средством подключения слушателей к активному образовательному процессу в качестве равноправных его участников и поможет повысить качество усвоения новых знаний.

Таким образом, в качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности технологий последипломного образования учителей-дефектологов с ориентиром на инклюзию, следует рассматривать:

1. Содержательное переосмысление научного материала;
2. Реализация творческого подхода;
3. Профессиональное саморазвитие педагога;
4. Формирование инновационного мышления;
5. Адекватное осуществление индивидуального подхода;
6. Совершенствование контроля усвоения слушателями получаемых знаний.

Актуализация означенных позиций послужит «каркасом» организации качественного совершенствования арсенала, входящего в сферу интересов всей структуры дополнительного образования взрослых. Исключительно важно и наличие у слушателей стремления действительно поднять на более высокий профессиональный уровень, приобретенный в ходе основного обучения запас знаний, позволяющий рассматривать себя как настоящего специалиста. Реальное осознание своего «места в профессии» – неотъемлемая составная адекватного подхода к самосовершенствованию и самореализации.

Использованная литература:

1. ВАЧКОВ, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М., 2002. 224 с. ISBN 5-86894-669-3.
2. Введение в психологию. Под ред. А. П. Лобанова, С. И. Коптевой. Минск, 2004. 398 с. ISBN 985-6599-92-X.
3. ЗАЙЦЕВ, И. С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи. Минск, 2008. 248 с. ISBN 978-985-6822-77-6.
4. ЗАЙЦЕВ, И. С., ЛЕВИНА, И. Е. Совершенствование контроля усвоения студентами учебного материала. В.: *Проблемы профессиональной компетентности учителя начальных классов: материалы международной научно-практической конференции*. Минск, 2007. С. 61– 62. ISBN 978-985-501-343-4.
5. НЕМОВ, Р. С. Психология: словарь-справочник : в 2 ч. М., 2003. Ч. 2. 352 с. ISBN 5-305-00064-5(II).
6. Основы вузовской педагогики. Под ред. Н. В. Кузьминой, И. А. Уркина. Ленинград, 1972. 312 с.
7. Социологическая энциклопедия. Под общ. ред. А. Н. Данилова; Коллектив авторов. Минск, 2003. 384 с. ISBN 985-11-0252-0.
8. ЧЕРНЫШЕВ, А. С. «и др.» Технологии в изучении психологии. Под науч. ред. А. С. Чернышева. М., 2003. 256 с. ISBN 5-93134-178-1.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯРОСЛАВСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ

ЗЕЛЕНОВА ТАТЬЯНА, кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО Ярославская государственная
сельскохозяйственная академия,
Ярославль, Россия

Abstract: *The article reveals the tasks of inclusive education and provides an analysis of the system of training teachers and staff at the FSBEI HE Yaroslavl State Agricultural Academy.*

Key words: *Inclusive education, the right to education, documents on inclusive education.*

Современное развитие общества требует новой системы образования – обучения, которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее, а также терпимое отношение к существующим в обществе различиям, в том числе различиям, вызванным наличием ограничений в здоровье. Можно перечислить положительные достижения российской высшей школы:

- способность осуществлять подготовку кадров практически по всем направлениям науки, техники и производства;
- по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами занимает одно из ведущих мест в мире;
- отличается высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;
- традиционно ориентирована на профессиональную деятельность и имеет тесную связь с практикой.

Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан России. Конституция Российской Федерации, в соответствии с международными нормами, признает в статье 43, что «каждый имеет право на образование» [1]. Согласно статье 2 Закона Российской Федерации «Об образовании» одними из основных принципов государственной политики в области образования является обеспечение права каждого человека на образование, а также недопустимость дискриминации в сфере образования [2]. В Законе РФ «Об образовании» статье 71 указано, что «право на прием на обучение по программам бакалавриата и специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в пределах установленной квоты имеют дети-инвалиды, которым согласно заключению федерального учреждения медико-социальной экспертизы не противопоказано обучение в соответствующих образовательных организациях» [2]. Таким образом, можно сделать вывод, что государство предоставляет инвалидам право на получение образования, однако на практике большинство из них сталкивается с различного рода трудностями.

Проблемы соблюдения прав граждан с ограниченными возможностями здоровья вызваны продолжающимся ростом их числа во всех странах мира. Права

инвалидов уже в течение длительного времени являются предметом пристального внимания со стороны различных российских и международных организаций. Инклюзивное образование в процессе своего внедрения сталкивается не только с трудностями организации безбарьерной среды (наличие пандусов, введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с социальными трудностями – распространенными стереотипами и предрассудками, определяющими готовность или отказ педагогов, студентов и их родителей принять интеграцию.

В настоящее время вопрос организации психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации к вузу студентов с ОВЗ и инвалидностью становится особенно актуальным в теории и практике высшего образования. Адаптация в среде высшего учебного заведения для студентов с ОВЗ и инвалидностью является достаточно сложным и более длительным процессом. На наш взгляд, это может быть обусловлено рядом факторов, сформировавшимся в предшествующие периоды их жизни и предшествующего вузу обучения. К ним могут быть отнесены трудности в усвоении учебного материала, отсутствие коммуникативных навыков, опыт снисходительного отношения, сформировавшаяся завышенная самооценка и т.п. Все это не может являться причиной социальной изоляции от студенческого сообщества, но обязательно требует специально организованные условия обучения.

Ярославская государственная сельскохозяйственная академия является единственным высшим учебным заведением Ярославской области по подготовке специалистов сельскохозяйственного производства и имеет полувековую историю развития. Учредителем ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА является Министерство сельского хозяйства РФ. В составе Академии 3 факультета (инженерный, технологический, агробизнеса), 11 кафедр, 89 преподавателей (78% имеют степень доктора и кандидата наук). По состоянию на 01 октября 2018г. в Академии по программе высшего образования обучается 1392 человека, из них по очной форме обучения 733 человека, по заочной форме обучения-659 человек [6].

ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА стремится к развитию безбарьерной среды, гарантируя возможность инклюзивного обучения лиц с ОВЗ, хотя их не так много. Для лучшей интеграции студентов с особыми потребностями в учебный процесс в Академии внедряются новые технические разработки, закупается соответствующее оборудование, разрабатываются методологические документы (таблица 1) [6].

Таблица 1. Перечень документов по инклюзивному образованию в ЯГСХА

1.	Особенности проведения вступительных испытаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов
2.	Особенности приема инвалидов
3.	Инструкция по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА от 28.02.2017
4.	Методическое пособие для обучения сотрудников организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов от 19.06.2015
5.	Положение об организации обучения студентов инвалидов и лиц с ОВЗ
6.	Программа развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА от 24.02.2015
7.	Приказ №01-05/304 О повышении доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью от 13.12.2017

В Академии организуется современная система обучения по программам высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), основанная на довузовской подготовке, интегрированном обучении, тьюторском сопровождении и использовании дистанционных технологий. В Академии создана версия сайта для слабовидящих, позволяющая лицам с ограничениями зрения просматривать страницы и документы с увеличенной контрастностью и шрифтом, в том числе, пользуясь специальными устройствами для чтения с экрана. В Академии обучение инвалидов и лиц с ОВЗ может осуществляться индивидуально, а также с применением дистанционных технологий. Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения студентов с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Преподаватели Академии прошли курсы по инклюзивному образованию и владеют методикой работы со студентами с ОВЗ.

Академия обеспечивает проведение вступительных испытаний для поступающих инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития, их индивидуальных возможностей и состояния здоровья, соблюдая целый ряд требований. *Инструкция* по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА была подписана 28.02.2017 и содержит правовые основания для создания доступной среды для инвалидов, общие положения и рекомендации по устранению барьеров для инвалидов с различными формами инвалидности, правила этикета при обращении с инвалидами[3]. *Методическое пособие* используется для обучения сотрудников и преподавателей Академии по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи. Часть I пособия содержит материалы лекций по 18 темам, список рекомендуемой литературы, иллюстративный материал и вопросы для тестового контроля. Часть 2 является Сборником нормативных правовых актов по теме пособия.

Положение об организации обучения студентов инвалидов и лиц с ОВЗ содержит Общие положения и разделы:

- Профориентационная работа с поступающими на обучение инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- Особенности организации учебного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ;
- Особенности проведения государственных аттестационных испытаний для лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- Практика и трудоустройство инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- Комплексное сопровождение образовательного процесса и здоровьесбережение;
- Материальная и социальная поддержка обучающихся инвалидов.

Программа развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА на 2015-2020 гг. была подписана 24.02.2015[4]. Основная цель Программы – работа по профессиональной ориентации и

созданию специальных условий, обеспечивающих получение высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с законодательством Российской Федерации. Задачи Программы:

1. Совершенствование локальной нормативной базы ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА», организационной, материальнотехнической основы инклюзивного образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА».
2. Развитие безбарьерной архитектурной среды ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА».
3. Повышение уровня доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА».
4. Повышение качества высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА».
5. Формирование толерантной социокультурной среды в ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА»

Источники финансирования мероприятий Программы:

- средства субсидий на выполнение государственного задания; - внебюджетные средства ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА»;
- гранты федеральных и региональных фондов, научные российские и международные программы и гранты;
- иные источники, не противоречащие российскому законодательству.

Ожидаемые результаты программы:

1. Увеличение доли доступных для инвалидов учебных площадей ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА» в общей их численности.
2. Увеличение доли преподавателей ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА», прошедших повышение квалификации в сфере инклюзивного образования.
3. Разработка адаптированных основных образовательных программ по направлениям подготовки высшего образования.
4. Увеличение удельного веса учебной и учебно-методической литературы, доступной в электронном виде.
5. Разработка индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса для всех поступивших в ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА» студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья.
6. Заключение договоров с руководителями предприятий (организаций, учреждений) для предоставления мест прохождения практики инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья.
7. Повышение удельного веса численности выпускников - инвалидов, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (профессии), в общей их численности.

В Программе предусматривается реализация Плана мероприятий по организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включающего организационные мероприятия и разработку локальных нормативных актов, мероприятия по кадровому обеспечению и подготовке кадров, мероприятия по работе с абитуриентами из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, мероприятия по обеспечению доступности зданий и сооружений ФГБОУ ВПО «Ярославская

ГСХА» и безопасного в них нахождения, мероприятия по материально-техническому обеспечению образовательного процесса, мероприятия по адаптации образовательных программ и учебно-методического обеспечения образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, мероприятия по комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению, мероприятия по подготовке к трудоустройству и содействию трудоустройству выпускников-инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья, мероприятия по формированию толерантной социокультурной среды и организации волонтерской помощи, и Плана мероприятий по развитию безбарьерной среды во всех учебных корпусах и общежитиях, спортивном зале ФГБОУ ВПО «Ярославская ГСХА».

Приказ №01-05/304 «О повышении доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью» был подписан 13.12.2017 и конкретизировал меру ответственности каждого подразделения Академии за работу со студентами с ОВЗ[5].

Таким образом, инклюзивное обучение – большая ответственность для всех. В Академии необходимо развивать опыт интегрированного образования, активно внедрять условия и программы обучения, учитывающие индивидуальные возможности лиц с нарушением здоровья, и принцип «нормализации», то есть предоставление возможностей для обучения таких категорий лиц в обычных учебных заведениях.

Использованная литература

1. Конституция Российской Федерации, 12.12.1993 (с дополнениями и изменениями).
2. 2.Федеральный закон № 273-ФЗ от 21.12.2013 «Об образовании в Российской Федерации».
3. Инструкция по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА от 28.02.2017
4. Программа развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ в ФГБОУ ВО Ярославская ГСХА от 24.02.2015
5. Приказ №01-05/304 О повышении доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью от 13.12.2017
6. <http://yaragrovuz.ru/>

ПОДГОТОВКА СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ К ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЗОРИЛО ЛАРИСА, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова

Abstract: This article deals with the problem of training participants in the refresher courses to differentiated work with parents, who have children with mental and physical disabilities. A step-by-step process of this work is presented, including the implementation of pedagogical conditions for attracting this category of parents for promoting quality inclusive education. The process of organizing division into groups of parents is disclosed and the criteria for this activity are characterized.

Key words: inclusive education, promotion of inclusive education, differentiated work with parents.

С 2011 года в республике Молдова реализуется правительственное постановление «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 годы». Большая часть общества поддерживает эту идею, видит в ней возможность дать качественное образование каждому ребенку, так как при совместном обучении дети с особенностями психо-физического развития осваивают социальную практику, готовятся к жизни и могут получить профессию в будущем [1].

Однако, определенная часть родителей здоровых детей продолжает оказывать сопротивление инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями, а также к детям с поведенческими проблемами, считая что они нуждаются в большей поддержке и должны обучаться в отдельных классах.

В связи с этим современное образование выдвигает перед школой проблему подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно при организации инклюзивного образования.

По мнению А.В. Козловой, Т.Н. Волконской и других исследователей, совместная работа педагогов школ и родителей таит в себе богатый потенциал повышения эффективности образования детей с ООП [2].

Однако, как показывают данные социологического опроса в рамках проекта «Civil Society Education Fund 2016 – 2018 in Moldova», осуществляемого Альянсом НПО в области социальной защиты семьи и ребенка, многие семьи имеющие детей с отклонениями в развитии недостаточно используют свой родительский потенциал, мало внимания уделяют развитию своих детей. Исследование выявило тот факт, что ученики проводят очень мало времени со своими родителями. Наиболее часто мероприятия проведенные с родителями сводятся к посещению родственников (64% опрошенных). Доля учащихся, которые отметили, что участвуют вместе с родителями в мероприятиях города и села составляет 42%. Это в три раза ниже, чем у здоровых учащихся [<https://docplayer.ru/83219788-Vnedrenie-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-respublike-moldove-pezyume-sociologicheskogo-issledovaniya.html>].

Родители - самые близкие ребенку люди, поэтому очень важным является их вовлечение в процесс образования ребенка во всех его проявлениях, обучение, воспитание, развитие и социализацию. То есть родители играют огромную роль в поддержке процесса инклюзивного образования.

В Саламанкской декларации (1994г.) утверждается, что родители и родительские объединения должны оказывать влияние, как на планирование, так и на качество помощи и услуг детям с психо-физическими отклонениями. Здесь-подразумевается, что педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья должны прислушиваться к мнению родителей, предоставляя им право участия в образовательном процессе [4].

Подготовка родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья необходима для родителей, так как они совместно с общеобразовательным учреждением они несут ответственность за выполнение задач куррикулума, должны прилагать все усилия к освоению детьми учебного материала. Поэтому одна из задач работы с родителями – знакомство их с куррикулумом и методическими приемами его освоения особым ребенком.

Образовательное учреждение самостоятельно, на основе образовательных стандартов должно разрабатывать и реализовывать учебные программы для родителей, исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей. Специалисты и педагоги школы осуществляют диагностическую деятельность, реабилитационную, психокоррекционные и психотерапевтические мероприятия, которые должны найти отражение в планах работы с родителями учащихся, в рекомендациях, которые они получают от конкретных специалистов.

По мнению Н. Мастюковой, в связи со спецификой данных детей целесообразно в образовательных учреждениях индивидуализировать программы работы с родителями, уделить особое внимание их психологической и медицинской подготовке, а также умению осуществлять социально-бытовую ориентацию учащихся [3].

Родителей следует привлекать к присутствию на всех уроках, на индивидуальных занятиях специалистов, помощника учителя, при подготовке и проведении всех внеклассных и внешкольных мероприятий.

Л.С. Яговкина считает, что при составлении индивидуальных программ дифференцированной подготовки родителей необходимо учитывать социальный статус родителей, который отражает особенности среды воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и складывается, из компонентов, (финансово-экономического, культурно-образовательного, жилищно- бытового), критериев (уровень материальной обеспеченности, уровень образования, характер труда, уровень квалификации, должностное положение, характеристика жилья) и ряда показателей принадлежности к тому или иному социальному слою [5].

Психолого-педагогическая грамотность родителей также является основанием для дифференциации содержания подготовки родителей. Под психолого- педагогической грамотностью родителей исследователи понимают совокупность определенных знаний, обеспечивающих высокий уровень

подготовленности к эффективному взаимодействию с детьми в образовательном процессе. Например, для родителей слабослышащего ребенка с педагогическим неспециальным образованием следует сокращать подготовку по общепедагогическим вопросам. В то же время, должна быть усилена специальная подготовка включением в ее содержание знакомства с техническими средствами для детей с нарушением слуха, со специальными приемами и методами обучения и т.д.

Учитывая особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, в программы подготовки родителей необходимо включать вопросы связанные с формированием у детей социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию. В этой связи особое значение имеет гуманистичность, демократичность, нравственность педагогического общения с родителями, что выражаются в стремлении педагога видеть в каждом из них индивидуальность, личность, обладающую чувством собственного достоинства, самолюбием, имеющую свои интересы, планы, намерения, свое окружение и образ жизни.

В этой связи учитель должен обладать искренностью и неподдельностью, объективным отношением и оценкой личности родителя, терпимостью, эмпатийностью и другими нравственными качествами. Ему необходимо отдавать предпочтение демократическому стилю общения с родителями, так как при таком стиле родители выступают не как пассивные объекты педагогического воздействия, а как полноправные, активные творческие субъекты, обладающие знанием, позицией, наделенные способностью самостоятельного мышлениями и внутренней нравственностью.

Опыт инклюзивного образования показывает, что родители в процессе подготовки лучше воспринимают педагога, если тот строит свои отношения с ними на основе искренней заинтересованности в повышении эффективности образования детей. Взаимоотношения педагога и родителей, предполагающие совместную работу по эффективному достижению педагогических целей, носят название педагогики сотрудничества и обеспечивают субъект-субъектное взаимодействие. Такое взаимодействие зарождает и усиливает мотивацию родителей к добросовестному обучению и работе над собой, широко воздействует на личность, влияя на ее развитие.

В рамках проекта „Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена” Бэлцкого государственного Университета им. А. Руссо, было проведено исследование со слушателями курсов, которые приняли участие в анкетировании родителей детей с ОВЗ по месту своей профессиональной деятельности.

Данная анкета была направлена на понимание родителями основных теоретических понятий, касающихся образования детей с ОВЗ, взаимоотношений в семье в аспекте оптимизации образования ребенка; на выполнение заданий, показывающих знания родителями методов, форм и приемов образования детей в семье. Анкетирование курсанты дополнили индивидуальными беседами, наблюдением за взаимодействием родителей с

детьми. Анализ показал низкий уровень готовности родителей к реализации задач инклюзивной школы.

Определив состояние исследуемой проблемы, каждый курсант в соответствии с полученными результатами, под руководством преподавателя составлял программу по реализации комплекса педагогических условий подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основная цель данной работы - изменение ситуации в сторону повышения готовности родителей к содействию инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью внедрения комплекса педагогических условий, направленных на повышение их профессиональных компетенций в работе с особыми детьми.

Обучение курсантов внедрению данного комплекса педагогических условий осуществлялось поэтапно:

1. этап - Нормативно-правовой.
2. этап - Научно — методический.
3. этап - Организационный.
4. этап - Внедренческий.
5. этап - Коррекционный.
6. этап - Результативно-оценочный.

Выделение нормативно-правового этапа было обусловлено тем, что подготовка родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья регламентируется соответствующими международными правовыми актами - «Конвенция о правах ребенка», «Конституция РМ», Законом республики Молдова «Об образовании», Постановлением правительства республики Молдова «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 годы» и др. документами.

Анализ нормативных документов призван показать родителям, что полномочия участников взаимодействия в системе «ребенок с ОВЗ — педагог - специалист – родитель» не регламентированы, их деятельность не разграничена.

Цель второго этапа - разработка программы подготовки родителей, программ обучения, анкет для определения уровня их готовности к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность педагогов необходимо направить на решение следующих задач:

1. Актуализировать, систематизировать и обобщить знания родителей по вопросам возрастной физиологии, педагогики и психологии ребенка с ограниченными возможностями здоровья; по осуществлению коррекционно-образовательного процесса с детьми имеющими нарушения развития в соответствии с современными государственными стандартами образования;
2. Сформировать умения: осуществлять содействие в психолого - педагогическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья;
3. Обучить родителей методам и приемам оказания квалифицированной помощи детям.

Главным в этом процессе должно быть «сотрудничество», которое обеспечит формирование у родителей когнитивного, мотивационного, деятельностно-практического и результативного компонентов.

На практических занятиях слушатели разрабатывали темы лекций и семинаров-практикумов для родителей, предполагающие изучение теоретического и практического материала по специфике помощи родителей детям с ограниченными возможностями здоровья в процессе мотивации к содействию образовательной деятельности в семье и сохранению и укреплению здоровья ребенка. Разрабатывая программы семинаров-практикумов, слушатели стремились найти методы стимулирования деятельности родителей в коррекционно-обучающих занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья в семье.

По окончании этого раздела слушатели курсов совместно составляли информационные листки на темы обучения детей с ОВЗ («Что нужно знать о здоровье ребенка с ОВЗ»; «Полезные привычки в учебной работе»; «Режим учебы и отдыха ребенка с ОВЗ» и др.

Третий этап — Организационный. На этом этапе осуществляется подготовка к внедрению педагогических условий работы с родителями. Данный этап включает:

1. Знакомство с комплексом педагогических условий участников программы привлечения родителей к инклюзивному образованию.
2. Подготовку участников к внедрению комплекса условий.

Все участники должны быть знакомы с программой и её содержанием, затем распределить между собой функции.

Четвертый этап — Внедренческий. Он предполагает осуществление педагогом комплекса выделенных педагогических условий.

Рассматривая данный этап работы, мы рекомендовали слушателям разделить родителей на группы в зависимости от типа отклонения ребенка, формы получения родителями образования; их социального статуса; психолого-педагогической грамотности.

Мы рекомендовали слушателям дифференциацию начать с уменьшения объема изучаемого материала для родителей с высоким и средним уровнем психолого-педагогической грамотности. Это представители педагогических профессий - психологи, учителя, воспитатели и др. Для них можно рекомендовать свободное посещение занятий программы в соответствии с их выбором.

Дифференциация может также проявляться в том, что программа содержит инвариантный блок — общий для всех родителей детей с ОВЗ и вариативный блок, который предусматривает обучение родителей по группам в соответствии с ведущим дефектом ребёнка и индивидуальной ориентацией на его семью.

На этом этапе очень важно сформировать мотивацию готовности родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, мотивацию к коррекционно-педагогической деятельности, развить у родителей интерес к качеству результатов образовательной работы в семье, эмоционально-положительное отношение к детям, потребность в формировании личностных педагогических качеств.

Пятый этап — Коррекционный. На данном этапе проводится коррекция деятельности педагогов и родителей, корректировка и конкретизация-программ (планов) групповой и индивидуальной работы с семьями исходя из проблем детей и запросов родителей. Данные коррекционные программы утверждаются на многопрофильной внутришкольной комиссии. Эти специалисты отслеживают качество выполнения программы, определяют динамику коррекционной работы и, ориентируясь на результат, вносят в программы новые необходимые коррективы. Коррекционная работа по групповым и индивидуальным программам включает в себя организацию и проведение рекомендательных комиссией мероприятий с учетом внесенных корректировок.

Шестой этап — Результативно-оценочный. На данном этапе завершается внедрение, идет оценка результатов внедрения комплекса педагогических условий подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями, здоровья. На этом этапе очень важно осуществить анализ образовательного воздействия родителей и оценивалась эффективность внедрения выделенного комплекса педагогических условий, сравнить поставленные цели с достигнутыми результатами и сформулировать новые перспективы.

Таким образом, проведенная нами работа со слушателями курсов повышения квалификации, значительно повысит уровень готовности родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, так как она будет осуществляться целенаправленно, дифференцированно, в соответствии с выделенным комплексом педагогических условий.

Использованная литература:

1. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. În: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
2. Козлова, А. В. Работа ДОУ с семьёй: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг [Текст] / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина: - М.: ТЦ Сфера; 2004. - 112 с.
3. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями < в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [Текст] / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина под ред. Селиверстова В. И. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 408 с.
4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с ограниченными потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество [Текст]. ЮНЕСКО, 1994.-47 с.
5. Яговкина Л.С. «Педагогические условия подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья» Автор...канд.пед. наук, Курган, 2012-46с

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

**КАЛУЦКАЯ ДИАНА, воспитатель, I дидактическая категория,
Дошкольное учреждение №. 5 «Красная Шапочка»,
Дрокия, Республика Молдова**

Abstract: *The article describes the components of the readiness of didactic personnel for professional activities in an inclusive education, and in particular the structure of the psychological readiness of teachers. The author identified the main groups of values and motives that contribute to the formation of motivational and value readiness of didactic personnel for professional activities in an inclusive educational environment. The problems of forming the inclusive readiness of future teachers were also identified and possible ways of solving them were proposed.*

Key words: *inclusive education, inclusive educational environment.*

Стремительное внедрение практик инклюзивного образования предполагает присутствие в едином образовательном пространстве обучающихся с различными (в том числе и «особыми») образовательными потребностями. Таким образом, все больше детей становится участниками совместного образовательного процесса в условиях учреждений общего образования, что чрезвычайно актуализирует проблему готовности системы образования в целом и каждого педагога к работе в новых условиях. Безусловным является признание того факта, что возможность осуществления практик инклюзивного образования, обеспечение адаптивности образовательной среды и в целом качества образовательного процесса напрямую детерминируются подготовкой (формированием готовности) педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах и формированием принципиально новой профессиональной готовности и компетентности [1].

Пешкова В.Е. понятие «профессиональной компетентности» педагога подразделяет на три составляющие:

- Теоретическая готовность к педагогической деятельности;
- Практическая готовность к педагогической деятельности и
- Психологическая готовность к педагогической деятельности [2].

Профессиональная педагогическая деятельность в условиях образовательной инклюзии не означает механического суммирования профессиональных задач, знаний, умений и навыков, приобретаемых ранее педагогами для работы в условиях инклюзивного образования. Поэтому, теоретической и практической готовности педагога недостаточно. Ведущей и наиболее сложной стороной готовности к деятельности является психологическая готовность.

Анализ структуры понятия «психологическая готовность к деятельности» показал, что исследователи включают в ее состав разнообразные компоненты, способствующие успешному осуществлению деятельности в условиях инклюзивного образования:

- Необходимый объем специальных и психолого-педагогических знаний;

- Комплекс личностно-значимых свойств, качеств и ценностей личности;
- Мотивация, обуславливающая положительное отношение к коррекционно - педагогической деятельности и ее перманентное стремление к эффективной реализации этой деятельности.

Иными словами, психологическую основу готовности к деятельности дидактических кадров в условиях инклюзии составляет психологическая структура специальных знаний и умений в этой области и мотивационно-ценностных качеств личности, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях [3].

Итак, за исключением теоретических и практических компетенций в области «образования для всех», исследователи Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев и др. выделяют психологический аспект, мотивационно-ценностный, формирование которого считается необходимым условием для обеспечения результативности профессиональной деятельности. В. А. Крутецкий, М. И. Дьяченко и др. раскрывают готовность, как устойчивую характеристику личности, совокупность ее свойств, определяющих пригодность к деятельности, как установку, т.е. предрасположенность личности к реализации определенных потребностей в соответствующих условиях. В.А. Сластенин утверждал, что «Мотивация в структуре готовности - это одно из главных звеньев. Вне мотива и связанного с ним смысла невозможна ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [4].

Мотивы деятельности будущего учителя, как организатора инклюзивной образовательной среды обусловлены осознанием значимости того, что ребенок с особыми образовательными потребностями имеет общие для всех потребности, главная из которых потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке.

Д. Леонтьев выделил следующие основные группы ценностей, которыми руководствуется личность в своей деятельности:

- Ценности этического порядка (честность, порядочность, доброта, непримиримость к недостаткам);
- Ценности межличностного общения (воспитанность, жизнерадостность, отзывчивость);
- Ценности профессиональной самореализации (исполнительность, эффективность в делах, твердая воля);
- Индивидуальные ценности (независимость, ответственность, конформизм) [5].

Компонент профессиональной готовности дидактических кадров к деятельности в инклюзивной образовательной среде имеет следующие характеристики: ценностное отношение к ребенку, и людям вообще, а особенно с особыми образовательными потребностями; положительное отношение к инклюзии, как одной из форм организации современного образовательного пространства школы, потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для достижения успеха в создании условий, позволяющих удовлетворить особые потребности в обучении и воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мотивационно-ценностный компонент обуславливает не просто понимание и разделение будущим педагогом

идеи инклюзивного образования, но также потребность и готовность реализовать свои профессиональные функции с учетом его особенностей.

В формировании мотивационно-ценностной установки и дидактических кадров на позитивное взаимодействие с различными субъектами инклюзивной среды следует акцентировать внимание на следующих истинах: признание природного равенства всех людей на воспитание и образование; развитие активности человека в его стремлении к совершенству; необходимость осуществления воспитания человека в коллективе, обществе, созданном на новой социальной основе; обучение и воспитание в школах, основанных на уважении к личности ребёнка, признании его человеческого достоинства и др.

Я. А. Коменский утверждал, что педагог - это «мастер гуманизма». Он отмечал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей высокой нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием и другими качествами стать образцом для подражания со стороны учащихся и личным примером воспитывать у них человечность. Л. Н. Толстой пропагандировал модель педагогического взаимодействия в духе свободы и ненасилия, отношения естественности между обучаемым и обучающимся. Особая роль в формировании потребности у будущего учителя в самореализации с учетом особенностей инклюзивной образовательной среды принадлежит трудам М. Монтессори, идеи которой очень актуальны и успешно реализуются в современной образовательной практике. Осмысление исторических идей и концепций ориентирует будущего учителя на проектирование и реализацию субъект-субъектных отношений на основе дифференцированного подхода, позволяет принимать детей с ограниченными возможностями здоровья наравне с другими и мотивировать на это родителей других учащихся и общество в целом [4].

Проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является концентрация внимания на теоретическом и практическом компонентах профессиональной компетентности. Еще одной проблемой формирования инклюзивной готовности будущих педагогов является субъективное сопротивление отдельных социальных групп идеям и ценностям инклюзивного образования. Разрешение данных проблем порой выходит за рамки учебных дисциплин и предполагает участие будущих педагогов в информационных кампаниях, организуемых среди родительской и педагогической общественности, волонтерских движениях и др.

Таким образом, эффективность инклюзивных процессов в образовании и успешность их продвижения, а значит, и признание социумом детерминируется рядом факторов, важнейшим из которых является мотивационно-ценностный компонент профессиональной готовности педагога.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования базируется на принципах, важнейшим из которых является признание ценности личности обучающегося, независимо от степени тяжести его нарушения. Обязательным условием реализации этого принципа является сформированность социальной толерантности, как базового качества личности, принципа деятельности педагога, заключающегося в уважении различий между людьми, признании права другого на инаковость, отказе от стремления изменить его по своему образцу.

Подтверждено, что реализация концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов опирается на ряд закономерностей, учитывает законы существования и функционирования систем, психологические теории и подходы формирования социальных установок, условия их влияния на поведение, основные педагогические закономерности образовательного процесса [1].

Использованная литература:

1. ХИТРЮК, В. В. *Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования* [online] [цитировано 2 сен. 2018]. Доступно в интернете: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-inkluzivnoj-gotovnosti-buduvih-pedagogov-v-uslovijah-vysshego.html>
2. ПЕШКОВА, В.Е. *Педагогика. введение в педагогическую деятельность* Майкоп – 2010.
3. *Психологическая готовность к профессиональной педагогической деятельности: понятие и структура* [online] [цитировано 4 сен. 2018]. Доступно в интернете: <http://yspu.org>
4. БРЕШКОВСКАЯ, К. Ю.; КУВЫРТАЛОВА М. А. *Развитие мотивационно-ценностной готовности будущего учителя к деятельности в инклюзивной образовательной среде* [online] [цитировано 7 сен. 2018]. Доступно в интернете: <file:///C:/Users/Администратор/Desktop/статьи/razvitie-motivatsionno-tsennostnoy-gotovnosti-buduschego-uchitelya-k-deyatelnosti-v-inkluzivnoy-obrazovatelnoy-srede.pdf>
5. ЛЕОНТЬЕВ, Д. А. *Методика изучения ценностных ориентаций* [ТЕКСТ] / Д. А. ЛЕОНТЬЕВ. М. : СМЫСЛ, 1992. 17 С.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО
СОЗДАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В
ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

***КАСЬКО РИТА, директор ясли-сада «Радуга»,
с. Мошана, Дондушенский район, Республика Молдова***

Abstract: *This study deals with the issues of creating an inclusive learning environment in a village daycare. It reveals the specifics of a daycare that is located in rural area taking into consideration current social and economic settings, outlines the roles of a teacher in an inclusive daycare and the criteria for evaluating teaching performance. The results of the experiment showed the most effective models of preparing teachers to create an inclusive learning environment.*

Key words: *inclusive learning, teaching performance.*

Анализ литературы, который мы делали с целью определения характеристики категории «профессиональная компетентность» позволил нам охарактеризовать данный феномен, раскрыть его содержание и структуру, а также выделить основные черты компетентного подхода к подготовке воспитателей, который может применяться в процессе непрерывного образования по повышению квалификации воспитателей по созданию инклюзивной образовательной среды.

Исследования А. В. Слостенина, В.И. Байденко, В.А. Болотова и др., позволили нам охарактеризовать компетентность воспитателя, как компетентность, имеющую общесоциальную и личностную значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности, как четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах.

Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций позволил нам сделать несколько выводов.

Во-первых, исследователи отмечают деятельностную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что, в отличие от знаниевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную характеристику компетентности.

В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления, как в его определении, так и в оценке [3; 5].

Анализ литературы показал, что понятие «компетентность» появилось сравнительно недавно.

Компетентностный подход в образовании начал формироваться в западной научной литературе с 60-х годов, а в Молдове - с 90-х годов XX века в связи с возросшими требованиями рынка труда к личности специалиста. Среди них: готовность к непрерывному самообразованию, деловым коммуникациям, сотрудничеству, действиям в нестандартных ситуациях, способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью, навыки работы с различными источниками информации и эффективного поведения в конкурентной среде и т.д. Эти требования продиктованы такими характеристиками современного образования в нашей республике, как гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика.

Построение образовательного процесса в ДОУ, реализующих инклюзивную практику, диктует необходимость создания модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными и информационными компетенциями.

На основании этого исследователи выделяют следующие **компоненты готовности воспитателей к организации в ДОУ инклюзивной образовательной среды:**

- мотивационный;
- когнитивный;
- рефлексивный;
- операциональный [5].

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности воспитателей предполагает мотивационную компетентность, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.).

Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности воспитателя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность, а во - вторых, положительное отношение к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

В качестве мотивационного критерия выступает сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Показателями, в которых раскрывается данный критерий, являются: осознание значимости проблемы интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество и возможности выбора ими способа получения образования; устойчивая направленность на осуществление инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы; совокупность мотивов разных групп (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия), направленных на осуществление педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности воспитателей включает когнитивную компетентность, которая определяется, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности педагогов включает рефлексивную компетентность, проявляющуюся в способности анализа собственной профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, в ходе которого осуществляется сознательный контроль за результатами своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций.

Операционный компонент инклюзивной компетентности будущих педагогов включает операционные компетентности, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач (обучения, воспитания и развития обучаемого) в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения, разрешения возникающих педагогических ситуаций.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности воспитателя представлена системой операционных ключевых компетенций. Причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций:

- диагностическая – способность постановки верного диагноза уровня развития детского коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных детей, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;

- *прогностическая* – способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;
- *конструктивная* – способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей детей, варьирования формами, методами и средствами обучения;
- *организационная* – способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);
- *коммуникативная* – способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- *технологическая* – способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;
- *коррекционная* – способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;
- *исследовательская* – способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Ориентируясь на данный подход, мы сформулировали группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области формирования инклюзивной образовательной среды, которые применяем в ходе методической работы дошкольного учреждения села Мошаны, Дондющанского района:

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательного учреждения для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

В ходе внедрения мы учли мнение специалистов о том, что для полноценной организации профессиональной переподготовки кроме специфического содержания необходимо подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной компетентности воспитателей, включенных в процесс инклюзивного образования. Это позволило нам эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях нашего дошкольного учреждения.

Анализ внедрения данных положений в практику работы с воспитателями показал, что эффективность формирования готовности воспитателей к созданию инклюзивной образовательной среды обеспечивается следующими педагогическими условиями: субъектно-личностными (удовлетворение образовательных и профессионально-личностных потребностей; развитие их субъектно-творческого опыта по созданию инклюзивной образовательной среды; проявление активности в выполнении поисково-исследовательской деятельности по моделированию образовательной среды и др.); организационно-педагогическими (разработка и реализация индивидуальных программ развития профессиональной компетентности; развитие мотивационной, операциональной и рефлексивной составляющей профессиональной компетентности; построение образовательного процесса в логике проектной деятельности и др.) и ресурсными (моделирование программно-методического обеспечения и др.).

Таким образом, инклюзивная профессиональная компетентность воспитателей в области создания инклюзивной образовательной среды представляет собой интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с особыми потребностями в среду детского сада, создавая условия для его развития и саморазвития.

Использованная литература:

1. Cojocaru, V. Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău : Tipografia Centrală, 2004. 335 p.
2. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Chișinău. Coord. S. Caisîn. Chișinău : IFS, 2012. 360 p.
3. Анфисова, С. Е. Образовательное пространство инклюзивного дошкольного образования. В: Проблемы дошкольного образования на современном этапе: сб. науч. ст. Тольятти : ТГУ, 2011, Вып. 9, ч. 1, с. 212-225.
4. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода). В: Высшее образование в России, 2004, nr. 11, с. 17-22.
5. Белкина, Р. Х. Некоторые аспекты организации работы в инклюзивной группе детского сада. В: Специальное образование в России и за рубежом: актуальные проблемы и современные тенденции развития: Материалы Общерос. науч.-практ. конф. на основе Интернет-форума (11 марта - 15 апр. 2013 г.). Йошкар-Ола : МарГУ, 2013, с. 3-6.
6. Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: метод. рекомендации к пример. осн. общеобразоват. прогр. дошк. образования «Мозайка». Авт.-сост. Е. Г. Карасева. Москва : Русское слово, 2014. 63 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗа

**КЛОПОТА ОЛЬГА, доцент, кандидат педагогических наук,
Коммунальное высшее учебное заведение
«Хортицкая национальная учебно - реабилитационная академия»
Запорожского областного совета,
Запорожье, Украина**

Abstract: This article is devoted to the analysis of the problem of the formation of the inclusive competence of teachers in the perspective of innovative strategies of modern higher education institutions. The attention is focused on the need to develop methods and technologies for preparing future teachers to work in an inclusive educational space. The innovative experience of different countries in the development of innovative educational programs is presented.

Key words: inclusive educational space, inclusive competence of teachers, innovative educational programs

В контексте современных тенденций в педагогической теории и практике, связанных с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, все в большей мере возрастает внимание ученых к проблеме оптимизации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Прежде всего, следует напомнить, что в соответствии с нормативами международного сообщества, инклюзия, предполагает создание единого образовательного пространства через приспособление к различным образовательным потребностям всех учащихся и предусматривает развитие среды для совместного обучения детей с особенностями развития и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса, но по различным образовательным маршрутам.

При обсуждении сложностей, встречающихся на пути инклюзии в образовании преимущественное внимание уделяется проблемам расширения материальной базы учебных заведений и обеспечения архитектурной доступности. Однако не стоит недооценивать проблем межличностного взаимодействия, связанных с распространенностью стереотипов восприятия обществом людей с инвалидностью. Среди них - неготовность учителей к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Причина этого заключается в недостаточном, все еще, уровне внимания к формированию инклюзивной компетентности как элемента профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов.

В связи с этим, приобретает особую значимость поиск путей и способов формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с учащимися, имеющими инвалидность, обеспечению условий для реализации их потенциальных возможностей «наравне» со здоровыми сверстниками. Тем самым актуализируется проблема формирования инклюзивной компетентности будущих учителей как одна из основных стратегий деятельности высшего учебного заведения.

По результатам анализа научной литературы, профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность общих, базовых, частных и специальных компетентностей, включая инклюзивную компетентность, которую можно представить как интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития [1; 6].

Хитрюк В. считает, что игнорирование необходимости организации целенаправленной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов приводит к несоответствию качества подготовки специалистов требованиям реальной образовательной ситуации. В основу такой работы должна быть положена цельная концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [1].

Для оптимизации педагогического процесса в сфере профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей, Хафизуллина И. считает необходимым реализацию профессионально-образовательных программ специализации, связанной с подготовкой будущих специалистов к инклюзивному обучению. Разработанная ею модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, включает последовательность этапов: информационно-ориентировочного, направленного на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного; квазипрофессионального, предполагающего приобретение опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного обучения, и анализа собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности; деятельностного - дальнейшего развития инклюзивной компетентности будущих учителей и применения сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности [2, с. 156-157].

В свою очередь, Черкасова С. акцентирует внимание на важности использования во-первых - тренинговых занятий, позволяющих формировать практические умения и навыки, а также устанавливать эмоционально-позитивный контакт с педагогами, формировать их мотивацию, а во-вторых - метода кейс-технологии, обеспечивающего самостоятельную работу каждого и возможность осуществления контроля собственных знаний в процессе подготовки педагогов в работе в инклюзивном образовательном пространстве [3].

Достаточный научный интерес вызывает опыт Татарстана, подтверждающий целесообразность внедрения в систему высшего образования технологий, способствующих формированию готовности к социальному партнерству в инклюзивном образовательном пространстве, подтверждает, представленный инновационными образовательными программами и разработками научных, организационных, образовательных вопросов внедрения инклюзивного образования [4].

Обобщая зарубежный опыт подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства в целом и формирования их инклюзивной компетентности в частности, можно сделать вывод о важности и целесообразности использования следующих методов: обмен опытом с коллегами посредством онлайн технологий, которые способствуют обсуждению проблем в режиме реального времени; формирование педагогической команды, ориентированной на инклюзивное образование посредством наставничества или педагога-супервизора; постоянное совершенствование профессиональных навыков, имеющих место в инклюзивной практике педагогов [5].

Итак, на основе представленных данных можно заключить, что проблема формирования инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов вызывает все больший научный интерес. Однако, как свидетельствуют исследования, будущие педагоги и работающие учителя, все еще не имеют достаточного уровня профессиональных знаний, умений, компетентностей, необходимых для осуществления эффективной педагогической деятельности в инклюзивном образовательном пространстве.

Вместе с тем, развитие профессиональной компетентности педагогов связано с развитием творческой индивидуальности, формированием восприимчивости к инновациям, способности адаптироваться к изменяющейся среде.

При этом, как свидетельствует мировой опыт, подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования предполагает соблюдение последовательности, поэтапности, непрерывности и комплексности в ее реализации, и станет эффективной лишь в случае кардинальных изменений в системе профессионального образования с позиций «образование для всех».

Использованная литература:

1. Хитрюк В. В. Толерантность будущих педагогов к детям с особыми образовательными потребностями: к вопросу о готовности к работе в условиях образовательной инклюзии / В. В. Хитрюк, О. А. Ульянова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2013. – № 1. – С. 120-128.
2. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.
3. Черкасова С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.- практ. конфер. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 223-225.
4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255 с.
5. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121.
6. Y. Klopota, O. Klopota «Peculiarities Of Interpersonal Cooperation Of Youth With Different Vision Level» / New Educational Review / Vol. 48, No. 2, 2017, p. 227–238 <http://www.educationalrev.us.edu.pl/e48/a18.pdf>.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИИ

РАДИОНОВА ВАЛЕНТИНА, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образование «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Беларусь

Abstract: there are the main meaningful positions in the article, that will make conditions institutions of education, in which are introduced inclusion, in fact correctional-substantial. There denote the importance of accounting cognitive opportunities all participants of inclusive educational institutions. The definition of the main substantial position of the correctional-educational conditions of inclusion, the creation of its adequacy, adaptability and variety, will lead to improve the emotional-psychological climate in the institution of education, increase of the educational potential.

Key words: inclusion, correctional-educational conditions, children with features of psychological-physical development.

В работе с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР) любое фундаментальное положение общей педагогики трансформируется с позиции коррекционных задач и специфичности конкретного психофизического нарушения. Это относится и к проблеме включения любого образовательного учреждения в инклюзивную практику. В этом случае придется пересмотреть подходы и позиции, которые описывают традиционное образовательное пространство, среду учреждения. Игнорирование данного вопроса может снизить качество инклюзии, осложнить процесс обучения всех детей. Актуальным становится построение коррекционно-образовательной среды инклюзии, разработка её содержательных позиций и структуры.

Основополагающими позициями построения признаются:

– создание условий обучения, которые бы максимально соответствовали индивидуальным особенностям учащихся и способствовали их социальному развитию и воспитанию;

– повышение качества жизни детей с ОПФР, включение их в образовательное, социальное и социально-эмоциональное взаимодействие со сверстниками, подготовку к будущей самостоятельной жизни;

– поддержка высокого образовательного уровня остальных учащихся.

Личность ребенка с психофизическими нарушениями описывается с помощью комбинации антропологических и социально психологических характеристик, которые отражают соматическую структуру, тип нервной системы, познавательные, эмоциональные и волевые процессы, потребности и направленность, проявляющиеся в переживаниях, суждениях, поступках и действиях. В личности как в целостной системе одни структурные элементы могут доминировать, в то время как другие – тормозятся в зависимости от характера имеющегося нарушения и от тех задач, которые стоят перед человеком в конкретной ситуации. Личность рассматривается, как результат действия и взаимодействия различных факторов [1]. Не последнюю роль играет фактор коррекционно-образовательной среды.

Нарушение высших отделов коры головного мозга, эмоционально-волевой сферы, моторики и так далее делают детей с ОПФР еще более индивидуальными,

чем их нормально развивающиеся сверстники. Психологические причины отклоняющегося развития таких детей еще более углубляют их индивидуальные особенности личности [6].

Решение видится через создание системы благоприятных условий для осуществления процесса самопознания, самовыражения, самоопределения по отношению к природе, культуре, обществу, самому себе, что возможно достичь при внесении изменений в образовательное пространство учреждения, обеспечивающего инклюзивную практику. В определенной мере этому соответствует учет базовых позиций личностно ориентированного обучения.

Личностно ориентированное обучение признается, как методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности [4, 5]. Оно нацелено на удовлетворение потребностей и интересов ребенка, в первую очередь, а уже потом взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов. При его использовании формируются и развиваются в ребенке вначале уникальные личностные качества, а затем уже социально-типичные свойства. Личностно ориентированное обучение направлено на разрешение противоречия между востребованностью субъектных качеств и отношений в личной и общественной жизни и существующей на практике объектной позицией учащихся с ОПФР в педагогическом процессе, которая гарантирует формирование только исполнительских качеств.

Не требует доказательства тот факт, что для формирования личности важно овладение предметными, общеучебными знаниями, но обучение и воспитание должно обеспечивать не только формирование человека знающего, но и человека социально мобильного, доброго, активного, имеющего личностную позицию. Смысловой идеей личностно ориентированного обучения выступает относительно самостоятельная жизнедеятельность развивающейся личности сообразно ее индивидуальным особенностям и способностям.

В интегрированном и инклюзивном образовании Республики Беларусь приоритетным признается реализация личностно ориентированной парадигмы, которая рассматривается как модель решения проблем совместного обучения детей, опирающегося на признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его образовательной траектории. Весь процесс обучения строится так, чтобы разбудить активность ученика, опираясь на индивидуальные способности, особенности его познавательной деятельности, не нарушая образовательный путь других детей. Каждый ребенок получает возможность работать в своем ритме и темпе.

В процессе практической деятельности ученики нацеливаются на поиски различных способов выполнения заданий. Чтобы приучить ребенка к ответственности, самостоятельности, саморегуляции отношений и поведения важным становится подключение ученика к анализу собственной деятельности. Рефлексия позволяет установить между учениками, взрослыми более близкие, доверительные отношения и дает возможность построить взаимодействие на

основе диалога, который позволит регулировать строящиеся отношения детей с разными образовательными возможностями.

Для рассмотрения содержательных позиций коррекционно-образовательной среды инклюзии, не менее важным, является обеспечение разностороннего (интегрально-личностного) характера влияний среды как на детей с ОПФР, так и их нормально развивающихся сверстников в целях стимуляции их социального развития и воспитания. Основными характеристиками среды являются, с одной стороны, ее адаптивность к особенностям и потребностям развития всех и каждого ребенка, а с другой – ее собственная адаптирующая направленность, то есть помощь ученикам в проявлении индивидуальных способностей, накоплении разнообразного сенсорного опыта и установлении гармоничных отношений с окружающим миром [7].

Среда включает совокупность природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, влияющих на жизнь или деятельность человека. Понятие среды отражает также взаимосвязь условий, которые обеспечивают развитие человека, его собственную включенность в среду и активную деятельность в ней. Образовательная среда может рассматриваться, как подсистема социокультурной среды, которая может быть оптимально благоприятной, нейтральной и даже враждебной для ребенка. Среда создается по принципу единообразия или разнообразия и вариативности. Последнее позволяет обеспечить траекторию обучения детей с разным уровнем развития. Педагогическое влияние на них, таким образом, всегда опосредуется, то есть воспринимается ими двояко: и как относительно автономными индивидами, и как частью вполне конкретной социокультурной среды.

Среда является важной составляющей коррекционно-образовательного пространства, которое должно быть поддерживающим, формирующим, индивидуальным и объединяющим, раскрывающим потенциальные возможности всех учеников. Образовательное пространство включает множество отношений и связей. Оно рассматривается как пространственно-временной континуум, как важнейший фактор социального воспитания учащихся и имеет коррекционно-развивающий характер, то есть требует от учителя создания специальных педагогических условий, способствующих преодолению или исправлению имеющихся нарушений, побуждающих обучаемых к проявлению более интенсивных усилий для познания. Учитель оказывает поддержку, создает ситуацию успеха, целенаправленно корригирует нарушения психофизического развития школьника. Он не следует существующим единым, стандартизированным специальным программам, а определяет содержание обучения ребенка с ОПФР в зависимости от его возможностей, потребностей и интересов. Специально структурируется содержание обучения на компетентностной основе, определяются способы его реализации на уроке. Коррекционно-развивающее образовательное пространство обеспечивается вариативностью выбора учителем образовательной траектории для ученика. Это пространство амплификации, расширения имеющегося опыта, наиболее полного выражения индивидуальных возможностей и удовлетворения имеющихся потребностей [3].

В педагогической литературе отмечается, что потребность ребенка в поддержке и в сопровождении актуально в любом возрасте. Сопровождение предполагает определенную степень успешности средовой ориентации в учреждении образования и умение педагога быть рядом, следовать с учеником, сопутствуя его индивидуальному образовательному маршруту, индивидуальному продвижению в учении, индивидуальной образовательной (и коррекционно-образовательной) траектории в целом. Содержание и методы педагогического сопровождения определяются теми затруднениями, которые испытывает ребенок в работе и в общении. Вариативность, многообразие приемов педагогического сопровождения зависят от профессионализма наставника, его искренней заинтересованности в судьбе каждого ученика [7].

Требуются глубинные изменения в педагогическом сознании и в содержании педагогической деятельности в целом. Видится необходимость педагогического сопровождения всего процесса обучения ребенка с ОПФР, создания положительной социальной ситуации его развития в условиях инклюзивного образования. Понятие «педагогическое сопровождение» явилось выражением закономерного продвижения субъектов образовательного пространства к индивидуализации. Оно как бы выросло из триады «забота–помощь–поддержка» в связи с идеей постепенного перенесения ответственности за собственную жизнедеятельность, самостоятельные поступки и решения индивидуальных проблем на самого растущего человека – ученика, путем научения его доступным, оптимальным способам общения и взаимодействия.

Таким образом, определение основных содержательных позиций коррекционно-образовательной среды инклюзии, создание ее адекватной, адаптируемой и адаптирующей, разнообразной и вариативной, приведет к улучшению эмоционально-психологического климата в учреждении образования. Реализуются возможности по созданию атмосферы комфортного взаимодействия всех заинтересованных лиц, что расширит имеющийся опыт учащихся с разными познавательными возможностями. Они смогут наиболее полно выразить свои индивидуальные интересы, удовлетворить имеющиеся потребности и научатся жить в мире без конфронтации, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Использованная литература:

1. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собрание сочинений: в 5 т. Т 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1982, 367 с.
2. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ Сфера, 2004, 128 с.
3. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева [и др.]; ред. Т.Л. Лещинская. Минск: НИО, 2005, 260 с.
4. ПЛИГИН, А.А. Личностно-ориентированное образование. История и практика монография. М.: Профит Стайл, 2007, 432 с.
5. СЕРИКОВ, В.В. Личностно-развивающее образование: мифы и реальность. Педагогика.2007. н.10, с. 3–12.
6. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. М.: Академия, 2003, 464 с.
7. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А.Н. Коноплева [и др.]; науч. ред. Т.Л. Лещинская. Минск: Народная асвета, 2006, 247 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**СЕРГЕЕВА ОКСАНА, магистрант,
ФГ БОУ ВО «Костромской государственный университет»,
Кострома, Россия**

Abstract: *The article discusses the process of psychological and pedagogical support of the readiness of graduates of the pedagogical college, in the specialty "Teaching in elementary classes", to implement inclusive education in the conditions of elementary school. Indicates the relevance of this process. A number of forms and methods of accompanying graduates in this field of activity are proposed.*

Key words: *Psychological and pedagogical readiness, inclusive education, elementary school, graduates of a pedagogical college, elementary school teacher, elective.*

На современном этапе развития образовательной системы в России активно идет процесс осознания и перевоспитания социумом своего отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. В обществе происходит отказ от дифференциации детей на «больных» и «здоровых», что подтверждается уже закрепившийся в системе термин «дети с особыми образовательными потребностями», внутри которого смещен уклон нормы физического и психического развития ребенка на уклон потребностей детей в особых условиях образования, на ответственность общества за их реализацию.

Анализируя опыт инклюзивного образования в нашей стране, стоит отметить, что данный феномен является педагогической инновацией. Любое новшество проходит несколько этапов, и, несмотря на сравнительно продолжительную историю инклюзивного образования, мы все еще находимся на этапе его внедрения в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений разной ведомственности. Данный этап характеризуется с одной стороны стихийностью, а с другой, вариативностью оценивания, с точки зрения науки и практики, условий готовности к принятию тех изменений, что несет в себе любое преобразование.

В системе российского образования, в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы, ведущая роль принадлежит учителю, от деятельности которого зависят качественные показатели проводимых реформ, а самое главное психологическое спокойствие, успешные результаты в процессе обучения, формирования, развития, социализации доверенных им воспитанников [2].

Говоря о внедрении инклюзивного образования в общеобразовательные школы, много сделано в стране с точки зрения «Доступной среды», т.е. созданы материальные условия для его становления и развития. Немногим меньше уделено внимание подготовке педагогических кадров, формированию психолого-педагогической готовности выпускников ВУЗов и ССУЗов педагогической направленности в области реализации и развития инклюзивного образования. Реалии говорят о том, что учителя массовых школ не всегда готовы приступить к

инклюзивной практике, если даже прошли специальную переподготовку в данной области деятельности. У педагогов возникают некоторые психологические преграды, например, такие как страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Все это определяет весомые задачи перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы [3].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что чем раньше мы начнем готовить специалистов в области реализации инклюзивного образования, тем эффективней будет процесс его становления и развития в будущем. Для этого учреждениям профессионального образования необходимо осуществлять психолого-педагогическое сопровождение готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности. В данном случае это углубленная, расширенная, специальная подготовка в области инклюзивного образования.

Профессиональная готовность выпускника является значимой предпосылкой эффективности его деятельности после завершения учебного заведения. Именно она способствует молодому специалисту успешно реализовывать профессиональные функции, грамотно использовать полученные знания, умения и навыки, сохранять самоконтроль и уметь реагировать на непредвиденные изменения, что определенно важно в работе с «особыми» детьми. Профессиональная готовность выступает основой быстрой адаптации выпускника к условиям трудовой деятельности, его дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Говоря о понятии «готовность к деятельности» мнения ученых разделяются: с одной стороны она определяется как психологическая установка, на которой базируется деятельность, с другой стороны понятие «готовность» имеет равное значение с социальной установкой, определяющее поведение личности, еще одна позиция тождественна подготовленности.

Готовность к профессиональной деятельности складывается непосредственно из психолого-педагогических характеристик выпускника колледжа как будущего специалиста.

«Готовность к профессиональной деятельности» – это система интегративных свойств, качеств и опыта личности, индивидуальная форма интерпретации содержания образования, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к профессиональной деятельности. А также готовность обладает определенной спецификой – это профессиональные умения и навыки, и индивидуальный стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности, рефлексия профессиональной деятельности [1].

В свою очередь, психолого-педагогическое сопровождение - это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития студента на каждом этапе обучения в колледже [4].

В ОГБПОУ «Галичский педагогический колледж Костромской области» студенты обучаются по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных

классах и специальности 44.02.01 Дошкольное образование. Стоит отметить, что на протяжении всего периода обучения они получают в должном объеме знания, умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Основная профессиональная образовательная программа на данный момент в полном объеме не обеспечивает подготовку педагогических кадров в области инклюзивного образования. В этой связи, стоит отметить активную деятельность администрации и преподавателей колледжа в направлении подготовки выпускников к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

На 4 курсе в вариативную часть ОПОП включены такие учебные дисциплины как ДВЧ 02 Коррекционная и специальная педагогика, ДВЧ 10 Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; на протяжении всего периода обучения при изучении общих и специальных дисциплин при раскрытии определенных тем затрагиваются вопросы инклюзивного образования, специфическую характеристику «особенных» детей, особенностей работы с ними.

В ходе процесса психолого-педагогического сопровождения готовности выпускников педагогического колледжа к будущей профессиональной деятельности выпускников, в период обучения на выпускных курсах, в учебно-воспитательный процесс, второй год подряд внедряется дополнительная учебно-развивающая программа (факультатив), что обеспечивает студентам выпускных курсов более тщательную психолого-педагогическую подготовку к профессиональной деятельности в области инклюзивного образования.

Данный факультатив рассчитан на обучающихся выпускных курсов по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Программа составлена с учетом запросов работодателей, заинтересованности студентов и преподавателей, ориентирована на обучающихся и может быть реализована в работе как с отдельно взятой группой конкретного курса, со смешанной группой студентов, а так же в индивидуальном порядке.

Целью программы является создание условий для овладения комплексом теоретических знаний и практических умений, необходимых для организации профессиональной деятельности специалиста в области инклюзивного образования.

В качестве задач выделены следующие:

1. Дать представления о теоретико-методологических и нормативно-правовых основах инклюзивного образования.
2. Сформировать систему представлений о развитии инклюзивного образования в России и за рубежом.
3. Проанализировать организационные аспекты комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.
4. Изучить специфику инклюзивного образования различных категорий детей с ОВЗ (детей с нарушениями слуха, нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, ЗПР).
5. Освоить базовые профессиональные навыки работы с различными категориями детей с ОВЗ в условиях инклюзии.
6. Познакомить с основами совладающего поведения учителя начальных классов в процессе реализации инклюзивного образования.

7. Представить методы и приемы самообразования и самооценки для более совершенного видения особенностей выбранной профессии и нахождения себя в ней, как будущего специалиста.

В результате реализации данной программы у обучающихся формируется уважительное отношение и интерес к специфическим особенностям выбранной профессии; умение грамотно применять полученные ранее знания на практике, самостоятельно добывать дополнительную информацию, необходимую для профессиональной деятельности; умение управлять собой в критические моменты, быть выдержанным, сдерживать эмоции, др.

Программа факультатива состоит из трех блоков.

В первом, студенты изучают теоретические аспекты инклюзивного образования: документы, необходимые для реализации инклюзивного образования в условиях начальной школы; основные психологические группы, особенности работы с каждой из них; возрастные особенности детей, др.

Во втором, основы саморегуляции, совладания со стрессом, необходимость использования в работе тренингов профессионального выгорания, др.

Третий блок практической направленности, представляет собой отработку упражнений, решение психологических и педагогических задач, включает непосредственные занятия с детьми с особыми образовательными потребностями, рассматривает возможности коррекционно-развивающей работы с детьми и их родителями, консультационной работы, др.

Программа данного факультатива с 2017-2018 учебного года успешно реализуется.

В заключение отметим, что наряду с вышеперечисленным, в рамках волонтерской деятельности студенты выпускных курсов педагогического колледжа совместно с педагогами проводят различные мероприятия для детей с ОВЗ, посещающих ОГБУ Центр социального обслуживания населения города Галича, участвуют в благотворительных акциях, проходят стажировку у специалистов центра.

Использованная литература:

1. Алишев Б.С. Психологические условия формирования готовности студенческой молодежи к требованиям рынка труда. Коллективная монография / Б.С.Алишев и др. - Казань: ИПП ПО РАО, 2012. - 198 с.
2. Зыкина Л.В. Подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях // Сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург. СОПК, 2013. Часть 3. – 89 с.
3. Хомутова М.Н. Подготовка будущих педагогов к реализации инклюзивного образования в общеобразовательных организациях // Сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург. СОПК, 2013. Часть 3. – 89 с.
4. Цирихова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития студентов в период обучения в колледже // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 97-100. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/33/1295/> (дата обращения: 21.09..2018)

РОССИЙСКИЙ ВЗГЛЯД НА ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

СОКОЛОВА МАРИНА, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики и ОРМ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Ярославль, Россия

ЗЕЛЕНОВА ТАТЬЯНА, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин
ФГБОУ ВО Ярославская государственная
сельскохозяйственная академия,
Ярославль, Россия

Abstract: *The article presents the experience of the European Agency for Education for Persons with Special Needs and highlights the opportunities and challenges in the countries that are members of this organization in matters of inclusion. The authors draw attention to the fact that the requirements for schools and teachers in the modern world are becoming more complex: society expects schools to effectively interact with children with disabilities. The authors reveal the concept of “effective interaction” in matters of inclusive education.*

Key words: *inclusion, inclusive education, global experience, Europe 2020 Plan, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, effective interaction.*

В современном мире инклюзивное образование является уже свершившимся фактом. В Российской Федерации подготовлен пакет документов, согласно которому, инклюзивное образование определяется как одно из приоритетных направлений государственной политики. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [1] с 1 сентября 2016 г. каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеет право на получение качественного образования в школе по месту жительства. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» [2] подчеркивает право родителей на выбор образовательного учреждения для ребенка в условиях инклюзии по месту жительства. Нормативно-правовая база в сфере инклюзивного образования определена, интересен для авторов статьи практический опыт ее осуществления. Приходится признать, что практика инклюзивного обучения не стала массовым явлением в современной школе. Проведенное нами исследование показало, что даже определение понятия «инклюзия», знакомо только 28% выпускникам бакалавриата [3]. Инклюзивное обучение не стало свершившимся фактом. Проблемой инклюзии в мире занимаются более 40 лет [4].

Попробуем обратиться к мировому опыту. Признавая нарастающую сложность в системе образования в Европе в мае 2009 г. совет Министров образования договорился о стратегическом плане для европейского сотрудничества на период после 2010 года под названием «Образование и подготовка педагогов 2020». Этот стратегический план нацелен на поддержание дальнейшего развития инклюзивного образования в странах Евросоюза. План «Европа 2020» направлен на образование систем, укрепляющих как «личные,

социальных и профессиональных достижения всех граждан», на «экономическое процветания и занятость», а также «утверждение демократических ценностей, социального взаимодействия, активного гражданского участия и интеркультурного диалога». Стратегическая задача плана специально определяет направление образовательной политики по отношению к обучающимся с различными типами специальных нужд. В ней констатируется: «Образовательные и подготовительные системы должны быть направлены на то, чтобы все обучающиеся, в том числе дети с ОВЗ и дети иммигрантов, завершили свое обучение, включая обучение второго шанса и обучение посредством более индивидуального подхода». Образование должно обеспечить межкультурные компетенции, демократические ценности, уважение к фундаментальным правам, равно как и условия для этого, а также противостоять всем формам дискриминации, подготавливая молодежь разных национальностей к позитивному взаимодействию со своими наставниками.

Недавние заключения Совета по социальным вопросам образования констатируют, что образовательные системы в Европейском союзе должны сочетать равенство и достижения. Они также признают, что улучшение качества образования и ключевых компетенций для всех имеет решающее значение не только для экономического роста и конкурентоспособности, но и для уменьшения бедности и достижения социальной инклюзии.

Конвенция ООН о правах людей с ОВЗ также является документом, который требует изменений в положении граждан с ОВЗ: ее 24 статья утверждает, что инклюзивное обучение не только является наилучшей образовательной формой для учащихся с ОВЗ, но и помогает уничтожить барьеры и стереотипы. Становится очевидной решающая роль учителей в вопросах инклюзивного образования. Тот вклад, который учителя могут внести в развитие инклюзивной школы, а потенциально – в создание более справедливого общества равных возможностей, становится импульсом для развития во многих странах. Известно, что 48-я сессия Международной конференции по образованию, проведенная ЮНЕСКО в 2008г., рекомендовала руководителям образовательной политики признать природу инклюзивного образования как «продолжающийся процесс, направленный на предоставление равного образования для всех, при уважении к разнообразию и разным потребностям и способностям, образовательным ожиданиям учащихся и сообществ, отвергающих все формы дискриминации».

Резолюция конференции предлагает принять во внимание и ряд других приоритетов (таблица 1).

Таблица 1. Приоритеты современного Европейского образования

Озабоченность низкими образовательными результатами, национальными системами оценивания	Национальные цели стратегии «Европа 2020» включают согласованные членами намерения уменьшить раннее покидание школы
Реагирование на вызовы и возможности, вытекающие из миграционных процессов и мобильности, как это сформулировано комиссией Евросоюза в «зеленой бумаге»	Роль инклюзивного образования в противодействии дискриминации и уравнивание всех обучающихся в позитивном взаимодействии со своими наставниками

Совет рассматривает это как часть стратегического плана в области образования. Во все большей степени признается потребность в единой взаимосвязанной политике, основанной на идее о том, что движение в сторону

инклюзивного образования не может происходить изолированно и требует системной реформы. В частности, растет признание того, что инклюзивное образование является ключом для достижения высококачественного образования для всех учащихся. Европейское агентство развития образования для лиц с ОВЗ отмечает, что интегрированное законодательство, ведущее к связи между инклюзивным образованием и другими инициативами в области образовательной политики, является ключевым принципом качественного инклюзивного образования.

Происходящие во всей Европе процессы включают важные сдвиги в терминологии. Термин «инклюзия» сейчас используется в отношении гораздо большего круга учеников, а не только в отношении тех, кто имеет специальные образовательные нужды. Д. Аллексия и А. Уоткинс в 2009 году показали, что хотя многие страны движутся в направлении этого более широкого определения, взяв за основу то, что было сформулировано ЮНЕСКО в 2008 г., руководители образования и практики не всегда говорят о том же самом. Важно заметить, что сдвиги в терминологии требуют изменений в понимании идеологии. Это подразумевает признание того, что различия, как естественная часть жизни, являются ценным ресурсом для взаимного обучения. Флориан и Роуз в 2009 г. констатировали, что учителя должны понимать, что различия нужно воспринимать как существенный аспект развития человека в любой образовательной концепции [6].

Современная Европейская политика в области инклюзии опирается на признание того, что требования к школам и учителям в современном мире становятся более сложными, так как общество ожидает от школ эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ [4]. Под эффективным взаимодействием понимаются мероприятия, которые мы указали в таблице 2[5].

Таблица 2. Перечень мероприятий эффективного взаимодействия с детьми с ОВЗ

Работа с детьми, разговаривающими на разных языках	Обучение детей с разными уровнями подготовки
Внимания к культурным и гендерным различиям обучающихся	Внимание к вопросам продвижения толерантности и социального взаимодействия
Использование новых технологий	Решение проблем неуспевающих школьников и школьников, имеющих учебные и поведенческие проблемы
Сохранение взаимодействия с быстро развивающимися областями знания и использование новых подходов в оценивании знаний обучающихся	

В подготовке учителей к инклюзивному образованию также требуются определенные сдвиги. Комиссия Европейского общества в 2007г. констатировала, что «изменения в образовании ставят новые требования для учительской профессии». Сегодня в классах обучаются дети с различными уровнями способностей и разными ограничениями. Эти изменения требуют от учителей не только приобретения новых знаний и умений, но и необходимость их постоянно развивать.

Министры образования Европейских стран договорились в 2007г. о характеристиках современного учителя (таблица 3). В плане Европейского объединения подчеркнуто: необходимо формировать более привлекательный

образ педагогической профессии, поддерживать карьеру учителей на ранних этапах выбора и подготовку школьных лидеров [5]. Качество педагогов является наиважнейшим фактором, определяющим достижения учащихся.

Таблица 3. Характеристики современного учителя

Учитель должен быть высококвалифицированным, обладать как хорошими знаниями в области педагогики, так и знаниями своего предмета	Учитель должен обладать умениями и компетенциями, чтобы направлять и поддерживать учеников
Учителя должны понимать социальные и культурные различия в обучении	Учителя должны признавать важность получения новых знаний быть способны к внедрению инноваций и использованию свидетельств для оценивания своей работы

В связи с необходимостью заменить в ближайшие 15 лет 2 млн. более пожилых учителей, Европа стоит перед необходимостью сделать учительскую профессию более привлекательной при выборе карьеры.

Совет Евросоюза изучает с 2009 г. профессиональное становление учителей и директоров и констатирует, что знания и умения учителей, как и качество школьного руководства, – это самые важные факторы достижения высококачественных учебных результатов. Совет подчеркнул, что никакой первоначальный курс подготовки учителей не может снабдить их всеми компетенциями, которые им понадобятся в их деятельности, и отметил, что требования к учительской профессии претерпевают быстрые изменения. От учителей требуется реагировать на конкретный образовательный контекст, в котором они работают.

Совет Евросоюза обратил внимание в 2010 г. на различия в образовании и описал пути улучшения их качества: «создание условий для успешной инклюзии школьников с ОВЗ в основе своей дает преимущество всем школьникам. Увеличение индивидуальных учебных планов и форм оценивания, призванных стимулировать процесс обучения, предоставление учителям умений использования форм обучения в сотрудничестве, расширение досуга и соучастия – это и есть инструменты улучшения качества образования для всех».

Для улучшения качества инклюзивного образования, органы управления образованием собирают информацию о практике распространения инклюзии в 25 странах. Разработанная анкета позволила собрать информацию об инновационных практиках инклюзивного образования. Данные анкеты позволяют собрать информацию о национальных принципах инклюзивного образования, а также практике инклюзивного образования в высшей школе.

Таблица 4. Общие концепции стран в области инклюзивного образования

Страны, участвующие в проекте, выделили компетенции, относящиеся к инклюзии	Ключевыми компетенциями для развития практики инклюзивного образования названы сотрудничество с другими (профессионалами, родителями)
Оценивание и планирование различных потребностей обучающихся	Адресная языковая подготовка и оценивание культурных различий как ресурс для обучения, а не как фактор, который нужно подавить
Планирование программ и содержание инклюзивного образования так, чтобы включать всех участников (здоровых детей и детей с ОВЗ)	Планирование программ и их содержания так, чтобы включать в работу всех учеников, обеспечивая позитивный настрой и доброе взаимоотношение
Направить усилия на здоровье и	Использовать разнообразные методы, обучающие

благополучие обучающихся	инклюзии: групповую и самостоятельную работу соотнося их с целями обучения, возрастными особенностями обучающихся, их способностями и уровнем развития, и оценивая результативность используемых методов
--------------------------	--

Текущая ситуация в Европе обнаружила терминологические различия: некоторые страны не используют термин «инклюзия», а говорят: «Школа для всех» (Швеция); «Внимание к различиям» (Испания). Страны отходят от термина «интеграция», когда речь идет о «присоединении» детей с ОВЗ к главной программе обучения [5]. Помимо различий в странах, анкета показала общие концепции (таблица 4).

Таким образом, реформа школьного педагогического образования должна вписываться в широкий социальный аспект инклюзии. Инклюзивное обучение должно быть ключевой стратегией для ответа на вызовы маргинализации и исключения. Авторы статьи считают, что необходимо продолжить обсуждение стандартов и равенства в образовании, что приведет к улучшению инклюзивной практики. Реформа инклюзивного образования в Европе должна включать уточнение терминологии и понимание сложностей, которые вытекают из разного толкования понятий. Подготовка к учительской профессии должна сохранять академический компонент, и педагогическая практика должна быть поддержана ясным пониманием теоретических вопросов. Более тесное сотрудничество между педагогическими университетами и школой обеспечит возможность моделирования эффективной практики в тренировке умений, необходимых для инклюзивного обучения. Для подъема статуса учителей необходимо поддержать их посредством непрерывного повышения квалификации.

Использованная литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148547. Дата обращения 10.10.2015 // © КонсультантПлюс, 1992-2014
2. Федеральный закон Российской Федерации от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: официальный текст - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70552648/> Дата обращения 10.10.2015
3. Соколова, М. В., Макеева, Т. В. Специфика многоуровневой подготовки социальных работников в Германии с. 115 – 120 [Текст]/ М. В. Соколова, Т. В. Макеева // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 307с.
4. Токарская, Л.В., Жукова, И.В. Реализация государственной политики Российской Федерации в сфере инклюзивного образования [Текст]/ Л.В. Токарская, И. В. Жукова // Социум и власть. 2015. № 5. С. 36-41.
5. Sheliya Anna, Sokolova Marina. Inclusive Education for Children with Disabilities: Russian Perspectives , p. 124-134. Human Rights, Inclusion and Social Justice. International perspectives on Challenges of Social Work in a Globalised World. – Oldenburg, 2014 – 242p.
6. Donnelly V., Watkins A. Teacher Education for Inclusion in Europe // Prospect. 2011. N 41. P. 341-353.

МЕТОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНКИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ШИНКАРЕНКО ВЛАДИМИР, кандидат педагогических наук
Белорусский государственный педагогический университет,
Минск, Беларусь

Abstract: *The article discusses the methods and tools for assessing the inclusive readiness of teachers who work with students with special educational needs.*

Key words: *methods, assessment tools, teacher, inclusive readiness.*

Важнейшим условием развития и обеспечения качества инклюзивного образования является профессиональная подготовка учителей начальных классов и учителей-предметников для работы с учащимися с особенностями психофизического развития (далее – профессиональная подготовка). Следовательно, необходимой является разработка системы оценки ее качества, которая включает соответствующие критерии, показатели, методы и инструменты. Проведенный нами информационный поиск показал, что наименее разработанными являются вопросы использования методов и инструментов.

Результатом рассматриваемого направления профессиональной подготовки учителя является его инклюзивная готовность. В разработке вопросов ее формирования и выявления мы опираемся на компетентностный подход.

В рамках научно-исследовательской работы «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования» в Институте инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета разработана модель профессиональной компетентности учителя учреждений общего среднего образования, организующего обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции и инклюзивного образования (далее – модель профессиональной компетентности учителя), которая включает состав и содержание универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций учителя, необходимых ему для выполнения своих функций в этих условиях.

Универсальные компетенции (владение знанием и пониманием философских, мировоззренческих, гражданских основ профессиональной деятельности, ее сущностью и социальной значимостью, проявление к ней устойчивого интереса, владение культурой мышления для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия и др.) рассматриваются как надпрофессиональные в рамках задачи обеспечения общекультурной готовности к выполнению собственно профессиональной деятельности.

К базовым профессиональным компетенциям, обеспечивающим инклюзивную готовность учителя, в этой модели относятся следующие:

быть способным руководствоваться нормативными правовыми документами в области инклюзивного образования;

владеть системой знаний в области теории и методики педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

быть способным участвовать в проектировании образовательного процесса с учащимися с особенностями психофизического развития, отборе методик и педагогических технологий, соответствующих приоритетам воспитательной работы, целям и задачам коррекционно-образовательной работы;

быть способным к формированию у учащихся с особенностями психофизического развития учебной деятельности;

уметь формировать у обучающихся с особенностями психофизического развития умения самоконтроля и самооценки поведения;

быть способным осуществлять оценку процесса воспитания, уровня воспитанности обучающихся с особенностями психофизического развития, успешности их социализации;

уметь интегрировать учащихся с особенностями психофизического развития в образовательную среду учреждения образования совместно с учителем-дефектологом, воспитателем, педагогом социальным, педагогом-психологом;

быть способным обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса, участвовать в разработке и реализации программ профилактики различных видов социальной дезадаптации, использовать методы конструктивного решения конфликтов с учащимися с особенностями психофизического развития;

быть способным осуществлять исследовательскую и инновационную деятельность для совершенствования образовательной практики в области инклюзивного образования, разделять коллективную ответственность за реализацию инновационной деятельности в учреждении образования;

уметь отбирать и адаптировать эффективные методы и формы взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся с разными образовательными потребностями, в том числе с семьями, находящимися в социально-опасном положении, вовлекать родителей в совместную деятельность по решению педагогических задач;

быть способным развивать продуктивное взаимодействие учреждения образования с социальными партнерами, учреждениями дополнительного образования детей и молодежи, социокультурными институтами (музеями, театрами, клубами, библиотеками и др.) для решения педагогических задач.

Указанные ниже специализированные компетенции отражают специфику профессиональной подготовки учителей начальных классов и учителей-предметников:

быть способным к реализации образовательной программы общего среднего образования в отношении учащихся с особенностями психофизического развития (на первой ступени общего среднего образования учителями начальных классов и на второй–третьей ступенях учителями-предметниками).

быть способным к адаптации содержания образовательной программы общего среднего образования для учащихся с особенностями психофизического развития (на первой ступени общего среднего образования учителями начальных классов и на второй–третьей ступенях учителями-предметниками).

Оценка инклюзивной готовности учителей предполагает выявление владения названными компетенциями. Для ее выполнения могут быть использованы разные методы: опросные (беседа, интервью, анкетирование), педагогическое тестирование, изучение продуктов деятельности, экспертная оценка, контрольные практические (квалификационные) задания и другие.

Особое значение мы придаем использованию контрольных практических (квалификационных) заданий, разрабатываемых на основе профессионально-квалификационного стандарта педагога. Ниже приведены характерные примеры таких заданий:

разработка адаптированных дидактических материалов по заданной теме учебного предмета для учащихся определенной категории;

определение приемов реализации дифференцированного и индивидуального подхода к учащимся на уроке по заданной теме в классе инклюзивного образования с учетом состава учащихся;

разработка плана-конспекта учебного занятия или его фрагмента в классе инклюзивного образования по заданной теме с учетом состава учащихся;

разработка плана подготовки и проведения внеклассного мероприятия для учащихся класса инклюзивного образования по заданной теме;

разработка сценария мероприятия с родителями учащихся класса инклюзивного образования, решающего задачи формирования у них позитивного отношения к учащимся с особенностями психофизического развития;

выполнение письменного анализа видеозаписи учебного занятия (внеклассного мероприятия) в классе инклюзивного образования либо его фрагмента.

Такие задания рассматриваются нами как универсальные, то есть они могут предлагаться как будущим, так и уже работающим учителям разных специальностей. Если такие задания применяются при подготовке студентов, то их набор может изменяться преподавателем с учетом ряда обстоятельств, в том числе курса, на котором изучается определенная учебная дисциплина. Содержание контрольных заданий отражается в учебно-методическом комплексе.

Выполнение контрольных практических заданий может предлагаться студентам в рамках текущей аттестации по предмету, при проведении зачета, а также для самоконтроля. Последнее особо актуально в образовательном процессе со студентами заочной формы получения образования. Для обеспечения их подготовки к выполнению таких заданий рекомендуется организовать дистанционное консультирование.

Работающим учителям такие задания могут предлагаться при прохождении ими аттестационных процедур.

Методическая направленность приведенных заданий не означает, что в оценке качества профессиональной подготовки должна быть представлена только лишь ее методическая составляющая. Изучение состояния компетенций, связанными с владением нормативно-правовыми вопросами образования учащихся с особенностями психофизического развития, толерантного отношения к ним и другими вопросами также необходимо. Для их изучения используются иные инструменты, например, тестирование.

Оценка инклюзивной готовности учителей должна осуществляться во взаимосвязи с изучением удовлетворенности заказчиков кадров их работой. Для ее выявления могут использоваться опросные методы. Инструментами для их разработки могут быть требования профессионально-квалификационного стандарта педагога и образовательных стандартов высшего образования к компетентности специалиста (учителя), а также требования к учителю со стороны заказчика кадров. Последние предлагается выявлять путем опроса руководителей учреждений образования, имеющих опыт экспериментальной деятельности в области инклюзивного образования. Полученные данные могут быть использованы для решения и других вопросов развития инклюзивного образования, в частности, для уточнения функциональных обязанностей специалистов и отражения их в квалификационных характеристиках и должностных инструкциях.

SEȚIUNEA II
STRATEGII DIDACTICE EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**INDIVIDUALIZAREA STRATEGIILOR DIDACTICE
ÎN INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU CES**

**ANTOCI DIANA, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova**

Abstract: *The present article underlines the position concerning the specificity of psychological disorders of the children with special study needs in different types of educational institutions and the procedures of their school integration. There are highlighted different positions regarding individualisation of didactic strategies for successful school integration of the children.*

Key words: *children with special study needs, school integration, individualisation.*

Incluziunea școlară a copiilor cu nevoi speciale deja nu este considerată ca fiind una nouă pentru sistemul de educație în Republica Moldova. Procesul de incluziune a fost interpretat în mod diferit de membrii societății: cadrele didactice nu au fost pregătiți din varii aspecte pentru abordarea copiilor cu CES și până în prezent întâmpină dificultăți; părinții copiilor cu dizabilități au avut o atitudine ambiguă: cea pozitivă fiind în egalarea copiilor în drepturi și promovarea acestora, dintr-o parte, și cea dăunătoare s-a demonstrat în indiferența sau negativismul în acceptarea copiilor.

Implementarea incluziunii a copiilor cu CES în sistemul de învățământ constituie o procedură de lungă durată, de modelare parțială, dar pe alocuri și totală, a politicilor și practicilor educaționale, direcționate spre promovarea șanselor egale pentru dezvoltare și educație a subiecților cu dizabilități anterior marginalizați.

Finalitatea educației incluzive constă în adaptarea, modificarea constructivă a sistemului de educație pentru a corespunde variilor categorii de subiecți, inclusiv a celor cu nevoi speciale, în vederea propunerii serviciilor calitative în diverse tipuri de instituții din sistemul educațional.

Conceptul de educație incluzivă se supune paradigmei generale „Educația pentru toți” care „fundamentează procesele de asigurare a condițiilor adecvate necesităților educaționale și de valorificare a diferențelor individuale ale copiilor” [1, p.57].

Incluziunea prevede „dezvoltarea unor parteneriate socio-educative, implicarea tuturor actorilor relevanți într-un cadru unic de educație, armonizarea relațiilor și focalizarea atenției educaționale pe grupurile marginalizate/excluse” care în consecință susține și, totodată, promovează procesul de incluziune, prin urmare, dezvoltând „o atitudine și culturi incluzive, determină instituirea unei noi formule de solidaritate umană într-o societate incluzivă” [1, p.57].

Incluziunea școlară în viziunea lui A.Gherguț presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între elevi, flexibilizarea programelor școlare, diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu cerințe speciale, promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare,

parteneriatul funcțional între școala și familia/părinții copiilor, implicarea activă a comunității în programele și activitățile dezvoltate de școli [2, p.26-27].

S. Stainbak, W. Stainbak și M. Forest au reflectat următoarele aspecte specifice pentru procesul de incluziune în școală [apud 2, p.30]:

- recunoașterea și acceptarea diferențelor de natură intelectuală, fizică, psihică, socioculturală etc. din rândul elevilor;
- asigurarea unei abordări individualizate pentru toți elevii;
- conceperea unor strategii didactice în acord cu cerințele oricărui elev;
- oferirea de servicii specializate, în funcție de cerințele educaționale ale fiecărui elev;
- desfășurarea unor acțiuni permanente pentru identificarea cerințelor speciale, stabilind prioritățile pentru fiecare elev;
- promovarea cooperării și parteneriatului în școală, schimbul de experiențe, lucrul în echipă și relațiile pozitive profesor-elev-părinte.

Incluziunea școlară în mod deosebit se referă la copiii cu cerințe educaționale speciale. Sintagma CES se referă la anumite caracteristici, particularități prezente în plan educativ la anumite categorii de persoane, care sunt consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotorie, fiziologică etc. sau determinate de dificultăți de învățare, tulburări comportamentale sau apărute ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură care influențează dezvoltarea psihointelectuală a copilului. Conținuturile expuse generează anumite cerințe care plasează subiectul „într-o stare particulară sau de dificultate în raport cu cei din jur, care nu-i permite o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care de care acesta dispune și induce fie un sentiment de inferioritate, fie imaginea de elev diferit de ceilalți, ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale care trebuie să beneficieze de abordări diferențiate și specializate în procesul instructiv-educativ” [2, p.31].

Sintagma CES „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități ce solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe/tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare” [2, p.31].

În multiplele cazuri pentru învățământul superior este necesar de a familiariza viitorii pedagogi și psihologi cu particularitățile proceselor psihice și de învățare ale copiilor cu CES determinate de dizabilitate. Cunoașterea tulburărilor proceselor psihice, a sindroamelor, a simptomelor specifice subiecților cu dizabilități va permite scoaterea în evidență a particularităților individuale ale acestora, pentru a-i aborda corespunzător din perspectivă psihologică și pedagogică. Pentru însușirea și cunoașterea mai profundă a manifestărilor și a particularităților definitorii subiecților cu diverse categorii de tulburări, este binevenită implicarea activă a studenților în activitățile practice realizate împreună cu elevii cu CES din diferite instituții de învățământ, centre comunitare.

Diversitatea dizabilităților la copiii din mediul școlar în contextul individualizării scoate în evidență necesitatea individualizării procesului de predare-învățare-evaluare.

Conceptul de individualizare este explicat în Dicționarul enciclopedic de psihopedagogie specială ca acțiunea de considerare a ființei, persoanei așa cum se prezintă aceasta în cadrul grupului de apartenență. Din perspectiva pedagogică, individualizarea constituie adaptarea acțiunii educaționale la caracteristicile personale ale fiecărui elev (nivelul dezvoltării mentale, specificul procesului de învățare,

deficiențe, trăsături de personalitate). Prin urmare, se opune învățământului egalizator, simultan și colectiv, care ține cont doar de vârsta reală a elevului și abordează actul de instruire după programe generalizate, proiectate apriori [3, p.103].

Educația individualizată recunoaște elevul în calitate de persoană cu reprezentările sale proprii privind situația de formare; o educație și instruire variată care propune o gamă de demersuri, opunându-se astfel „mitului identitar” al uniformității, al falsei democrații conform căreia toți trebuie să muncească în același ritm, în aceeași durată și urmând aceleași itinerarii. H. Przesmychi consideră, că o asemenea educație se constituie ca fundament teoretic și practic al luptei cu eșecul școlar, cu orice formă de excludere [4, p.3].

Din perspectiva practicii psihopedagogice, A.Gherguț a relevat ideea conform căreia este mai bine să greșești prin supraaprecierea copilului orientat inițial spre învățământul obișnuit decât să-i subapreciezi capacitățile reale, orientându-l cu ușurință spre învățământul special, știut fiind faptul ca o reorientare tardivă spre învățământul integrat, după ce copilul cu falsă deficiență mintală și-a petrecut mai mult timp în instituții speciale de învățământ, duce la scăderea dramatică a șanselor de reușita a integrării sale în clase/școli [5].

Individualizarea învățării se permite valorificarea cât mai eficientă a posibilităților și eforturilor fiecărui elev, indiferent de gradul de înzestrare genetică sau de pregătire de moment.

Pentru realizarea individualizării învățării se poate recurge la:

- elaborarea de sarcini instructive (teme, lucrări, etc.) diferențiate, pentru fiecare elev în parte, în funcție de aptitudinile, înclinațiile, opțiunile, nivelul de dezvoltare intelectuală, coeficientul de inteligență;
- concretizarea sarcinilor prin fișe de lucru individuale, cum ar fi: fișe de recuperare (pentru cei rămași în urmă); fișe de dezvoltare (pentru elevii foarte buni); fișe de exerciții, destinate tuturor, în scopul formării unor priceperi și deprinderi aprofundate; fișe de autoinstruire, destinate în special însușirii unor tehnici de învățare individuală și independentă; fișe de evaluare generală, pentru constatarea nivelului general de pregătire;
- crearea condițiilor de învățare în ritm propriu, pentru fiecare elev în parte;
- organizarea de consultații speciale, individualizate, care permit elevului să se exprime fără a fi constrâns de presiunea clasei, a colectivului de elevi din care face parte și care l-ar putea inhiba.

Acțiunea de structurare concretă a oricărei strategii educaționale trebuie să pornească de la factorul uman dat și să parcurgă toate dimensiunile curriculumului [4, p.61]. În fața cadrelor didactice este pusă sarcina privind adaptarea procesului de instruire la nevoile diferite ale elevilor prin individualizarea strategiilor didactice pentru atingerea finalităților întregului demers didactic, astfel încât să recuperăm și să integrăm toți copiii prin activități monitorizate, prin acordarea de responsabilități minore (după capacitatea fiecărui subiect) și punerea în situații reale de viață. Este important să începem de la ideea că determinând nevoile individuale ale fiecărui elev și utilizând strategiile didactice cu impact maxim în formarea/dezvoltarea diverselor abilități: cognitive, psihomotorii, afective, comportamentale de nivel diferit, vom reuși includerea cu succes în sistemul de învățământ a tuturor copiilor, implicit a celor cu CES.

Referințe bibliografice:

1. BUCUN, Nicolae. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică / Nicolae Bucun, Oxana Paladi, Virginia Rusnac. Chișinău: S.n. Tipografia „Sirius”, 2013. 372p.
2. GHERGUȚ, Alois. Educația incluzivă și pedagogia diversității. Iași: Polirom, 2016. 231p.
3. RACU, Aurelia, RACU, Sergiu. Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială. Chișinău: S.n. Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2013. 312p.
4. DIACONU Amalia, APRODU Diana. Suport de Curs B. Instruirea diferențiată a elevilor. [online] [citat 02.10.2018] Disponibil: <https://ru.calameo.com/read/0016264733d40330f276b>
5. GHERGUȚ, Alois. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001. 200p.

IMPERATIVE ALE EDUCAȚIEI PENTRU DEZVOLTARE EMOȚIONALĂ LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

**BANCIU DORINA, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *The article presents a system of ideas and scientific arguments regarding the importance of affective development for the efficiency of the socialization process of pre-school children in pre-school educational institutions, which prove the need to insist on capitalizing communicative opportunities with preschoolers, at the design level of pre-school education, for the development of socio-affective competencies.*

Key words: *affective development, socialization, socio-affective competencies*

Actualitatea studierii procesului de socializare a copiilor este determinat de politicile de dezvoltare a copiilor de vârstă mică care sunt intrinsec legate de reformele educaționale, economice, sociale, dar și de tendințele de implementare a concepțiilor cu privire la dezvoltarea umană pentru construcția și schimbarea socială. Direcția în care se dezvoltă științele referitoare la dezvoltarea copilului, practicile socio-educative și inițiativele moderne ale educației timpurii necesită planificarea activităților care să conducă la crearea condițiilor pedagogice de învățare, producătoare de educație emoțională și dezvoltare socială [16].

La momentul actual educatorii au nevoie de resurse curriculare și formare profesională în vederea educației pentru dezvoltarea emoțională ce asigură sănătatea mintală a copiilor. Din acest unghi de vedere este nevoie de continuitate în formarea profesională a educatorilor. În această ordine de idei Sorin Cristea (2015) susține, că „perfecționarea educatorilor reprezintă o activitate cu conținut pedagogic și social proiectată, realizată și dezvoltată în cadrul sistemului de învățământ, cu funcție managerială de reglare - autoreglare continuă a procesului de învățământ, la toate nivelurile sale de referință (funcțional – structural - operațional)”. Statutul educatorului trebuie dobândit prin formare inițială și confirmat în activitatea de formare continuă, realizată într-un context școlar și social tot mai exigent în plan psihologic și deschis în plan social care solicită cadrelor didactice bune competențe sociale și cultură pedagogică [10, p. 69-71].

Cercetările recente în domeniul psihopedagogiei demonstrează importanța deosebită a educației preșcolare pentru formarea personalității. Curriculumul privind educația preșcolară (3-7 ani) reprezintă un reper pentru învățarea socială. De la vârsta

cea mai fragedă, copiii încearcă sentimente de bucurie și dragoste, de supărare și frustrare, de tristețe și rușine, frică și îngrijorare, încredere și satisfacție, recunoștință și mândrie [5]. La vârsta preșcolară are loc o serie de transformări ale afectivității copilului, care au o mare importanță pentru dezvoltarea personalității preșcolarilor. Învățământul preșcolar constituie baza conturării identității personalității cu largă deschidere spre profilul tinerilor în mileniul trei [2, p.5].

Dezvoltarea emoțională în preșcolaritate trebuie raportată la achizițiile din perioada precedentă, dar și la procesul de identificare. În această perioadă, fenomenul identificării determină o nuanțare mai manifestă a emoțiilor și a sentimentelor. Emoțiile determină comunicarea și comuniunea la vârsta preșcolară. În ceea ce privește sentimentele, acestea nu sunt sentimente autentice datorită explozivității specifice vârstei [14]. Pentru facilitarea adaptării sociale și menținerea sănătății mentale, copiii trebuie să învețe să recunoască ce simt, pentru a putea descrie propriile emoții, să descrie emoțiile persoanei pentru a putea să răspundă solicitărilor externe. Studiile de psihopedagogie arată, că preșcolarii se simt vulnerabili din cauza dificultăților emoționale. În acest sens abilitățile socio-afective au rol important în viața cotidiană, părinții și educatorii implicați în educația copiilor trebuie să fie informați despre problemele emoționale ale copiilor și despre necesitatea soluționării acestor dificultăți în perioada preșcolară, optimă din punctul de vedere al achizițiilor socio-emoționale [13].

Abilitatea de a recunoaște expresiile emoționale reprezintă un fundament pentru achiziția ulterioară a unor informații suplimentare despre emoții, precum cauzele și consecințele emoțiilor, manifestările lor cele mai subtile, regulile sociale privind emoțiile și etichetele emoționale utilizate în limbajul la care copilul este expus [8].

La vârsta preșcolară mică se urmărește **formarea competențelor psihosociale**, a capacităților generale și particulare de învățare și integrare, este o schimbare de accente care determină revalorizarea profesională și responsabilizare deosebită a cadrului didactic. Se diversifică rolurile acestuia, pentru că îi revine obligația să cunoască bine copiii și grupul, să coreleze programul activităților cu particularitățile acestora, să analizeze și să folosească resursele pe care le are, să planifice activitățile individualizate și de grup, ținând cont de nevoile emoționale ale copiilor, să stabilească obiectivele de dezvoltare ale grupului și ale fiecărui copil în parte, să amenajeze un spațiu educativ stimulat și să promoveze un parteneriat cu copiii și părinții în vederea dezvoltării optime a copiilor deoarece exprimarea emoțiilor este deosebit de importantă pentru stabilirea interacțiunilor sociale. Competențele sociale facilitează dezvoltarea intelectuală a preșcolarilor prin intensificarea motivației pentru cunoaștere emoțională. Experimentarea emoțiilor determină comportamentul copilului în mediul socio-educational. Datorită propriilor experiențe sau receptivității sociale crescute, copiii își dezvoltă abilitatea de a evalua emoțiile celorlalți când indicii contextuali sunt mai puțin evidenți, de a recunoaște diferite experiențe emoționale și de a experimenta mai multe emoții simultan [11]. Caracterul expresiilor emoționale prezintă, în esență, natura (pozitivă sau negativă) și calitatea personalității [1].

Capacitățile copiilor de a-și recunoaște și monitoriza energia emoțiilor sporește nivelul de autoconștientizare a emoțiilor, de monitorizare și control a propriei vieți. Conform lui Shapiro abilitatea copilului de a-și recunoaște și exprima emoțiile prin cuvinte constituie o parte esențială a îndeplinirii propriilor nevoi. Apoi, identificarea și exprimarea emoțiilor sunt importante în comunicarea socială fiind necesare pentru

controlul emoțional, ceea ce contribuie la dezvoltarea relațiilor sociale ale copiilor în mediul educațional [5].

Trăirea și exprimarea emoțională sunt dificil de monitorizat, întrucât implică manifestări exterioare care pot fi observate, cum ar fi schimbări în presiunea sângelui sau dinamica mușchilor faciali. Capacitatea copilului de a transmite emoțiile (verbal și/sau non-verbal) adecvat, presupune exprimarea acestora sub o formă care să favorizeze adaptarea socială. Modalitatea prin care sunt trimise mesajele afective, momentul, dar și intensitatea emoției exprimate sunt factori esențiali pentru adaptarea la context [16]. De exemplu, este potrivit ca un copil să manifeste o ușoară nemulțumire atunci când pierde un joc, dar este inadecvat ca din aceste motive să manifeste mult timp furie în relațiile interpersonale cu copiii. Pentru **adaptarea socială** și menținerea sănătății mentale copiii trebuie să învețe să recunoască ce simt ca să poată vorbi despre propriile emoții, să facă o disociere între sentimentele interne și exprimarea externă și să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară. Odată cu creșterea, conversațiile despre emoții între părinți și copii devin mai frecvente. Dacă în primii ani de viață discuțiile se referă doar la emoțiile copiilor, treptat părinții vor aduce în discuție și pe cele ale altor persoane astfel, numărul și varietatea emoțiilor crește pe măsură ce copilul se dezvoltă [3]. *Bazele socializării* depind de însușirea și respectarea de către copil a normelor morale existente în familie, societate și promovate de cadrele didactice din grădinițe. *În procesul educației are loc socializarea copiilor*, care vizează formarea civică și socială, punându-se bazele formării viitorului cetățean liber. În acest sens au fost trasate *obiectivele instituției preșcolare în vederea socializării copiilor*, cu determinarea activităților în cadrul cărora acestea vor fi realizate: dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune; familiarizarea cu unele norme de conduită (familie, grădiniță, societate); conștientizarea necesității de a respecta regulile igienico-sanitare; achiziția cunoștințelor inițiale despre țară, neam, cultură, tradiții și dezvoltarea patriotismului [1].

Condițiile socializării eficiente a copilului vizează: crearea în grupurile de copii a unei atmosfere benefice, calde, ce permite fiecăruia să stabilească relații pozitive cu alții; stabilirea unor relații adecvate, frumoase între adulți și copii în diferite medii sociale; stabilirea unui parteneriat constructiv între cadrele didactice, familie și comunitate [12].

Acțiunile psihopedagogice de remediere pentru socializarea preșcolarilor vizează: (a) cadrele didactice (examinarea conceptului de socializare și a funcțiilor ei, elaborarea activităților integrate, valorificarea strategiilor de socializare a copiilor de vârstă preșcolară mare); (b) părinți (consolidarea relației dintre cadrele didactice și părinți prin realizarea ședințelor comune, care oferă posibilitatea de a interacționa, de a discuta și a accepta programul, progresele copiilor; consultațiile individuale ce oferă posibilitatea informării despre unele nevoi ale copilului, a analizei cauzelor care au generat anumite manifestări, a inițierii unor acțiuni educative; implicarea părinților în desfășurarea activităților integrate); (c) copiii (socializarea preșcolarilor prin joc, muncă și activitate integrată; utilizarea metodelor activ-participative) [2].

În procesul de socializare se transmit norme de ghidare pentru dezvoltarea și manifestarea emoțională a personalității. În acest proces copiii devin oameni în sens social. Socializarea se produce diferit. Indivizii și grupurile își pun amprenta asupra

copiilor în timpul maturizării lor și asupra adulților pe măsură ce înaintează în vârstă. În unele cazuri, procesul implică contactul direct, „față în față”, ca atunci când un părinte îl ceartă pe copil sau când prietenii felicită o persoană pentru obținerea unei noi performanțe. În alte cazuri, se întâmplă că educatorii trasează politicile educaționale ce determină ceea ce vor învăța copiii în clasă [6].

Socializarea preșcolară se deosebește de alte procese psihosociale: *imitația*, ce presupune reproducerea comportamentului altora; *adaptarea socială* care vizează adecvarea comportamentului unui individ cu statuturile și rolurile structurii sociale în care este inclus; *integrarea culturală* ce implică prezența individului într-o cultură, subcultură și contracultură unde el asimilează valori, stiluri de viață, simboluri și norme specifice, ce stau la baza solidarității anumitor grupuri; *integrarea socială* ce vizează interacțiunea dintre individ și societate prin care se atinge echilibrul social [13].

Socializarea poate lua diferite forme: (a) *socializarea primară* ce are loc în copilărie, este procesul de transformare a copiilor în ființe umane sociale prin învățarea valorilor de bază, dezvoltarea pozitivă din punct de vedere social și psihologic care se produce în familie, în același timp, socializarea primară poate fi profund deformată; (b) *socializarea secundară* care se produce ca învățare a normelor și valorilor altor instanțe de socializare (școală, grupul de prieteni, grupuri de adulți) orientate către neutralitate afectivă spre deosebire de socializarea primară din familie, profund afectivă, existând cazuri când copilul poate să fie socializat în același spirit familial în instanțe extrafamiliale (de pildă, casele pentru copii) unde se tinde spre crearea unei atmosfere familiale; (c) *socializarea continuă* este procesul de transmitere și însușire a unor modele culturale și normative de-a lungul vieții unui individ. Acest tip de socializare reflectă necesitatea învățării permanente de către individ, inclusiv în perioada adultă, a noi norme și valori. Educația adulților este, în esență, un act de socializare a adultului; (d) *socializarea anticipativă* implică învățarea de către o persoană a valorilor, credințelor și comportamentelor unui alt grup la care aderă, socializare care permite schimbări de atitudini într-un nou grup; (e) *resocializarea* care se referă la învățarea unui nou set de valori, credințe și comportamente diferite de cele anterioare; trăim resocializarea atunci când ne schimbăm statutul sau grupul de apartenență, acest proces determinând schimbări dramatice, cum ar fi cazul unei persoane care este șomer sau emigrant [14, p. 75-80].

Educația timpurie presupune neapărat **socializarea primară a copilului** ca bază în dezvoltarea socială a lui, aceasta constituind și scopul primordial al politicilor de incluziune. Recunoașterea importanței diferențelor individuale și planificarea procesului educațional pornind de la nevoile individuale ale copilului, constituie primul pas în educația. Bazele socializării depind de însușirea și respectarea de către copil a normelor morale existente în familie, societate și promovate de cadrele didactice din grădinițe. În procesul educației are loc socializarea copiilor, care include formarea civică și socială, punându-se bazele formării viitorului cetățean liber. Vârsta preșcolară constituie o perioadă lungă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Acestea ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. **Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale**, copiii trebuie să învețe să

recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au, trebuie să învețe cum să facă deosebire între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea, în felul acesta, să răspundă corespunzător [11].

Necesitatea dezvoltării emoționale a preșcolarilor pentru asigurarea sănătății mintale este susținută de mai multe teorii apărute în literatura de specialitate. Vâgotsky (1978) consideră că vârsta preșcolară în care apar primele semne ale dezvoltării capacității copiilor de a reflecta asupra modului în care gândesc, planifica și monitorizează propriul comportament (Berk și Winsler, 1995). Albert Ellis (1994) a demonstrat existența unor credințe raționale care sunt direct relaționate cu anumite performanțe pozitive și consecințe comportamentale, emoționale și sociale cum ar fi: acceptarea de sine, toleranța la frustrare și acceptarea necondiționată a celorlalți. Albert Bandura (1986, 1997) a cercetat modul în care copiii își interiorizează diferite comportamente prin observarea adulților și a celor de vârsta lor care manifestă comportamente acceptate social și a evidențiat importanța existenței unei auto-eficacități în realizarea cu succes a unor sarcini sau a găsi soluții în situații dificile [4, p. 35]. Conform acestei teorii și a studiilor care stau la baza ei, copiii care își explică succesul obținut prin propriul efort și nu prin concurența factorilor externi ce prezintă o motivație intrinsecă. Preșcolarii care nu au o dezvoltare afectivă suficientă a încrederii, perseverenței, organizării, înțelegerii și rezistenței, demonstrează o subdezvoltare a orientării emoționale pozitive, sunt predispuși la subperformanță școlară [5]. Cercetările realizate în domeniul psihologiei dezvoltării și psihologiei educaționale au relevat faptul că dezvoltarea afectivității este direct influențată de calitatea interacțiunilor pe care copilul le stabilește cu adultul. Importanța dezvoltării afectivității de la o vârstă fragedă își regăsește justificare și în educația rațional-emoțivă propusă de Ellis (Knaus, 1974; Vernon, 1989) sau Programul educațional „Da, Poți!”, propus de Bernard (2002) [3, p. 37].

În concluzie, cei mai importanți factori de socializare a preșcolarilor prin dezvoltarea competențelor socio-emoționale vizează oportunitățile sociale cât mai variate create copiilor, răspunsurile adecvate din partea adulților, părinților și educatorilor, modelul personal de exprimare al emoțiilor și rezolvare a problemelor sociale și emoționale; asigurarea unor contexte structurate (utilizarea regulilor pentru ghidarea comportamentului copiilor într-o situație socială), oferirea unor oportunități de exersare a abilităților sociale de cooperare, rezolvare eficientă a conflictelor cu ceilalți, împărțirea jucăriilor); îmbunătățirea abilităților sociale ale copiilor de vârstă preșcolară crește frecvența de manifestare a comportamentelor prosoziale. Tratarea de către educatoare a fiecărei situații de conflict la nivelul grupei ca pe o situație de învățare socială a abilităților de gestionare eficientă a emoțiilor (exprimarea emoției în cuvinte, negocierea, compromisul) conduce la dezvoltarea abilităților de exprimare a emoțiilor, înțelegere a emoțiilor și autoreglare emoțională. Asigurarea feedbackului pozitiv, renunțarea la critici, recompensarea corectă utilizată în practica educațională în grupul de elevi, stabilirea și aplicarea corectă a regulilor de grup, precum și evitarea etichetării negative a copiilor de către educatoare, părinți sau copii, ar putea influența într-o manieră pozitivă calitatea actului educațional asigurând formarea abilităților de viață necesare socializării eficiente a preșcolarilor atât în instituțiile de învățământ preșcolar, cât și în familie și comunitate.

Referințe bibliografice:

1. Bagașevschi E., Boțan I., Botnariuc V. Evaluarea dezvoltării copilului în instituția preșcolară. Chișinău: Reclama, 2006. 54 p.
2. Borțeanu S. și al. Curriculum pentru învățământul preșcolar. București: Didactica Publishing House, 2009. 159 p.
3. Botiș A., Mihalca L. Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până la 7 ani. Buzău: Alpha MDN, 2007
4. Catrinel A. Ș., Kállay É. Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari: ghid practic pentru educatori - Ed. a 2-a. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 308 p. ,p.35
5. Cemortan S. Modelul psihopedagogic al socializării copiilor de vârstă timpurie. În: Revista *Univers Pedagogic*. 2013, nr.1, p. 3-7
6. Cemortan S., Racu I., Cuznețov L. Metodologia proiectării procesului educației la copiii de 5-7 ani în instituțiile preșcolare. Chișinău: Print Caro, 2011. 144 p.
7. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p.
8. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
9. Covey S. R. Cele șapte deprinderi ale persoanelor eficiente. Lecții importante pentru schimbarea personală. București: Alfa, 2011, 333 p.
10. Cristea S. Fundamentele pedagogiei, Editura Polirom, București, 2010, 364 p.
11. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor, Iași, Polirom, 2012, 264 p.
12. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 237 p.
13. Paladi O. Abordări psihologice și pedagogice ale procesului de socializare. Revista *Univers Pedagogic*. 2013, nr. 2, p. 33-41
14. Stanciu Z. Calitatea educației din perspectiva socializării și a pregătirii copilului pentru școală. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 3, p. 75-80
15. Vasian T. Socializarea copiilor de vârstă preșcolară din perspectiva modernizării procesului de educație timpurie. În: *Univers pedagogic*. p. 26-32
16. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014. 192 p.

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE PRIN TEHNICI LUDICE

**BEJAN ANGELA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova,
PETRARI LUDMILA, cadru didactic de sprijin,
Instituția de Educație Timpurie, nr. 43, Zâmbetul, Bălți,
Republica Moldova**

Abstract: *This article proposes ludic techniques and games for language development in pre-school children, both oral and written. particular attention is paid to developing active listener capacity.*

Key words: *language development, ludic techniques.*

În cursul preșcolarității se dezvoltă atât limbajul oral, cât și cel scris. În ceea ce privește limbajul oral, una dintre laturile lui importante este conduita de ascultare.

Așa cum modul de a gândi al fiecărei persoane este unic și modul de a vorbi este la fel. Gândirea și limbajul se dezvoltă și interacționează. Așadar, comunicarea gândurilor, sentimentelor și dorințelor umane se realizează prin limbă, un sistem complex de comunicare alcătuit din sunete articulate [1, p. 109]. Moment important de

înțeles în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale. Pedagogul are menirea să găsească modalități de comunicare eficientă cu fiecare copil.

Pentru dezvoltarea comunicării verbale, Hubles și Weaver (1989) recomandă să se țină cont de următoarele idei [1, p. 111]:

- Ce dorim să comunicăm? Chiar dacă răspunsul pare simplu, nu trebuie să ometem faptul că, de multe ori, pornim o comunicare înainte de a fi reflectat îndeajuns la totalitatea ramificațiilor pe care comunicarea noastră le poate avea în percepția celuilalt;
- Cum dorim să o facem? Mai precis, ce limbaj vom folosi, limbaj direct adaptat publicului-țintă;
- Cui ne adresăm? Emițătorul va ține seama de experiența anterioară, directă a publicului cu astfel de mesaje.

Întrebări legitime apar atunci când se pune problema achiziționării de către ființa umană (copilul cu cerințe educaționale speciale, în cazul nostru) a limbajului. Cum se învață sensurile și modurile de combinare ale cuvintelor și expresiilor? Cum se ajunge la performanțe lingvistice? La aceste întrebări găsim răspunsul parcurgând următoarele trei etape ale operaționalizării limbajului [1, p. 112]:

Prima etapă. Analiza indicilor acustici: percepția categorială, învățarea sunetelor elementare și gruparea lor; adaptarea selectivă, pentru a identifica mai mulți termeni e nevoie de o prezentare mai variată de foneme și de parametri lingvistici; combinații de foneme, reprezentarea silabică, capacitatea de a uni în silab mai multe semne.

Etapă a doua. Sinteza și elaborarea reprezentărilor lexicale: lexicul intern, ansamblul de reprezentări corespunzătoare unităților semnificative dintr-o limbă; efectul de frecvență, lexicul intern crește cu cât cuvintele sunt folosite mai des; efectul de amorsare, lexicul intern scade în condițiile nefolosirii cuvintelor.

Etapă a treia. Înțelegerea: semnificație, identificarea cuvintelor dintr-un mesaj; fraza, unitatea sintactică pe care trebuie să o poată prelucra vorbitorul pentru a comunica; percepția lingvistică, este dată la nivelul competenței lingvistice, iar înțelegerea este consecința directă a gradului de performanță lingvistică a subiectului.

Menționăm faptul că la copiii cu cerințe educaționale speciale de vârstă preșcolară mai mult se acordă atenție primelor două etape ale operaționalizării limbajului prin utilizarea efectivă a jocurilor verbale [2; 3].

Influența formativă a pedagogilor asupra aspectului expresiv al vorbirii copiilor poate fi realizată prin două forme de lucru: *exemplul acestuia și exersarea în utilizarea mijloacelor vorbirii expresive.* [4, p. 32]

Pentru ca vorbirea maturului să devină una demnă de imitat este necesar să se practice o vorbire literară, corectă din punct de vedere gramatical și expresivă. În relaționarea cu preșcolarii, este esențial modelul comunicativ al pedagogului: comunicarea ca instrument valorificat în vederea optimizării achizițiilor comunicative ale copiilor [5, p. 167]

Șoitu L. distinge trei etape ai procesului de *educare pentru comunicare* [6, p. 56-57]:

Prima etapă este cea de inițiere, unde individual folosește comunicarea doar ca mijloc de interrelaționare. Omul, de la vârste mici, dorește să relaționeze cu cei

din jur. La început, pâna să folosească singur cuvântul, el apelează la gesturi și mimică. Acest fapt explică expresivitatea uneori excesivă a corpului la copiii mici. Dacă în jurul lui se vorbește folosindu-se cuvinte, el pronunță ce aude, în special cuvinte ușor de pronunțat. Pe măsură ce vocabularul se îmbogățește și reușește să formeze propoziții, renunță la o parte din gesturi. Copilul de vârstă preșcolară trebuie învățat cum să comunice eficient: atunci când se adresează cuiva, trebuie să aștepte răspunsul; dacă cineva se adresează, trebuie să ofere răspuns. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale este foarte importantă comunicarea permanentă, astfel asigurându-se stabilirea unor relații bazate pe acceptare, cooperare, ajutor reciproc. Copilul se socializează.

A doua etapă a comunicării este etapa învățării, în care vorbitorul folosește comunicarea pentru a obține cunoștințe, ca să le folosească în diferite momente. Această etapă nu se poate parcurge, dacă nu am exersat suficient capacitatea copilului de a se exprima. Copiii cu care vorbim foarte puțin și îi antrenăm insuficient în situațiile de comunicare nu pot folosi comunicarea ca instrument pentru învățare. La această etapă copiii pun întrebări. Pedagogul trebuie să stimuleze permanent copiii să dea întrebări: la plimbare, în timpul activităților la liberă alegere, în timpul observărilor, în urma contemplării de imagini etc.

A treia etapă, etapa perfecționării, unde introduce adolescenții și tinerii care au capacități de comunicare și sunt capabili să le perfecționeze și să le diversifice.

Propunem exemple de jocuri selectate din literatura de specialitate și adaptate la copiii cu cerințe educaționale speciale, care permit să parcurgem primele două etape descrise mai sus.

Jocul „Cine l-a strigat pe Martinel?”

Scopul: dezvoltarea la copiii cu tulburări emoționale și de comportament a capacității de recunoaștere a vocii colegilor.

Obiectivele jocului:

- să recunoască vocea copilului care l-a strigat;
- să rostească corect numele colegilor de joc.

Resurse didactice: un ursuleț, un fular.

Regulele jocului: un copil cu cerințe educaționale speciale va trebui să treacă în față cu ochii legați cu o eșarfă și cu ursulețul Martinel în brațe. Un copil din semicerc va trebui să strige cu voce schimbată ”Martinel”, iar cel cu ochii legați să ghicească cine l-a strigat pe Martinel și să-i spună numele corect.

Desfasurarea jocului:

Acest joc se poate de organizat cu copiii în grup mare sau grup mic. Copiii sunt așezați în cerc sau semicerc. Un copil, ales printr-o numărătoare se va afla în fata lor legat la ochi, cu un ursuleț în brațe (ursulețul Martinel).

La începutul jocului, cadrul didactic indică un copil din semicerc care strigă cu voce schimbată: „Martinel!”. Copilul își descoperă ochii, se îndreaptă spre acel copil care consideră că l-a strigat, îl numește pe nume și-i dă ursulețul. Dacă a ghicit, atunci se schimbă rolurile între ei. Dacă nu recunoaște vocea colegului, atunci se duce din nou în față, se leagă la ochi și așteaptă din nou să fie strigat „Martinel”. În cazul în care copilul nu reușește să ghicească după trei încercări, atunci copiii vor striga cu voce neschimbată și continuă jocul.

Jocul „Cireșica”

Scopul: dezvoltarea limbajului, comunicării la copiii cu dificultăți de învățare.

Obiectivele jocului:

- să se joace și să se bucure de compania altor copii;
- să aștepte rândul cu răbdare;
- să-și dezvolte atenția auditivă;
- să memorizeze poezia ”Cireșica”.

Resurse didactice: jetoane cu numerele naturale de la 1 la 10, imagini la poezia ”Cireșica”.

Regulile jocului: copiii se vor așeza în cerc cu palmele în sus una peste alta și vor recita poezia ”Cireșica”, fiind foarte atenți la numărul indicat de copil pentru a nu fi prins cu palma. Cel care este prins – iese din joc și jocul continua.

Desfășurarea jocului:

În sala de grupă, copiii sunt așezați în cerc stând în picioare sau pe covoraș. Copiii își pun palmele întinse în față, iar palma dreaptă trebuie să o așeze în palma stângă a partenerului din dreapta. Copiii vor trebui să își bată palmele (palma dreaptă așezată pe palma stângă a vecinului, în timp ce recită poezia, trebuie să o ridice și să atingă palma dreaptă a vecinului din stanga), spunând: “ *Cireșica vinde mere/ Cireșel vine și cere/ Cireșica nu se-ndură/ Cireșel vine și fură/ Câte mere a furat/ Cireșel neobrăzat?*”.

Copilul care a rostit ultimul vers din poezie, trebuie să aleagă o cifră de la 1 la 10. Apoi, după ce alege se continuă jocul numărând până la cifra indicată de copil. Astfel, copiii trebuie să fie foarte atenți la numărare, deoarece nu trebuie să fie prins de coleg. Copilul ce nu a fost atent va fi scos din joc. Din joc va ieși și copilul care nu areuși să-latingă pe coleg. Castigă acel copil, care reușește să rămână în joc până la sfârșitul jocului.

Jocul silabelor

Scopul: dezvoltarea la copiii cu tulburări de limbaj (balbism, rotacism, dislalie) a capacității de discriminare fonetică.

Obiectivele jocului:

- să completeze silabele și să alcătuiască cuvinte noi;
- să alcătuiască propoziții cu cuvintele propuse;
- să despartă cuvintele în silabe;

Resurse didactice: jetoane cu imagini: cană, casă, cadă, capră, castel, carte, creion, cretă, masă, mare, mașină, tata, taburet, tare, rață, ramă, ramură, ladă, lacăt, lapte, porc, patru.

Regulile jocului: copiii trebuie să completeze silabe pentru a forma cuvinte și/sau propoziții.

Desfășurarea jocului:

Copiii din Centrul de resurse a educației incluzive vor sta pe fotolii moi în cerc, iar cadrul didactic de sprijin pronunță o silabă (de exemplu: ca-, ma-, ta-, ra-, sa-, car-, etc) și copiii pe rând vor completa silaba propusă pentru a forma un cuvânt. Apoi vor căuta cuvinte care să conțină aceeași silabă la sfârșitul cuvântului. Jocul se complică prin cerința de a formula propoziții cu cuvintele formate.

Jocul „Ghicește la ce m-am gândit?”

Scopul: dezvoltarea vorbirii și a vocabularului la copiii cu dificultăți de învățare

Obiectivele jocului:

- să participe activ și cu plăcere în joc;
- să alcătuiască ghicitori despre obiecte și unelte;
- să utilizeze în vorbire propoziții dezvoltate și fraze.

Resurse didactice: imagini reprezentând obiectele despre care ar urma să se compună ghicitoarea ca: greblă, cazma, stropitoare, centimetru, foarfece, mașină de cusut, degetar, ac cu ață, ciocan, ferăstrău, rândeia etc. Ele se vor folosi numai în cazul când copiii vor întâlni greutăți în exprimare. Se va insista asupra elaborării ghicitorilor fără ajutorul unui suport intuitiv.

Regulile jocului: copiii vor compune ghicitori numai despre obiecte sau unelte.

Ghicitoarea trebuie să se refere la părțile componente, forma și materialul din care sunt făcute obiectele. Ghicirea se va face numai pe baza descrierii. Dacă copii nu reușesc să ghicească au voie să pună întrebarea: „Pentru ce se folosește?”.

Desfășurarea jocului:

Jocul se poate organiza în grup mare, grup mic și individual. Copiii vor fi așezați pe scaunele în semicerc. La început, cadrul didactic alcătuieste o ghicitoare, pentru a da copiilor exemplu.

Cum ar fi: ”Este de culoare roșie și este foarte gustoasă. Ghici ce este?” sau ”Este rotundă și cu ea ne jucăm. Ce-i?”.

La fel, se poate de dat mai multe sugestii de descriere a obiectului în cazul când este greu de ghicit, de exemplu: ”Are ace, este mic, trăiește în pădure și iubește merele. Ghici cine-i?”.

În final se apreciază copilul sau copiii care au ghicit cele mai multe ghicitori, cât și copiii care au alcătuit ghicitori cât mai originale și dezvoltate.

Jocul „Eu spun una, tu spui multe”

Scopul: dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ la copiii cu tulburări de limbaj și cu dificultăți de învățare.

Obiectivele jocului:

- să denumească singularul și pluralul substantivelor;
- să formuleze propoziții simple sau compuse.

Resurse didactice: cartonașe, jetoane cu imagini.

Regulile jocului: copilul alege un cartonaș și spune dacă pe el este reprezentat un element sau mai multe elemente. După ce se convinge că a zis varianta corectă, formează o propoziție cu acel cuvânt.

Desfășurarea jocului:

Jocul se desfășoară individual sau în grup mic su în Centrul de resurse a educației incluzive.

Cadrul didactic de sprijin împreună cu copilul alege un jeton la care mai întâi de toate se denumește obiectul reprezentat, după care i se cere să numească cuvântul ce reprezintă mai multe obiecte de același fel. Dacă copilul nu reușește, atunci el este susținut de cadru didactic de sprijin, (de exemplu: ”Aceasta este o floare, iar acestea sunt mai multe flori”)

Se complică jocul cu caracterizarea obiectului redat prin adjective (ce fel de? Cum este?) (de exemplu: ”Floarea este de culoare roșie”, ”Floarea este frumoasă”). O altă variantă de joc, ar fi atunci când copilul va denumi cuvântul la plural, iar apoi la singular. La sfârșitul jocului copilul este apreciat verbal, cu laude și încurajări.

Referințe bibliografice:

1. ȚĂRNĂ, E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2017. 407 p. ISBN 978-9975-54-355-2
2. STRALIUC, N. Jocuri pentru pici voinici. Culegere. Chișinău: Lyceum, 2014. 148 p. ISBN 978-9975-4273-3-3
3. MOCANU, L. Jocuri verbale în grădiniță. Chișinău: Editura Lumina, 1996. 112 p. ISBN 5-372-01441-5
4. CEMORTAN, S. Activitatea teatralizată a copiilor. Chișinău: S. C. „Stelpart” S.R.L., 2010. 160 p. ISBN 978-9975-9910-6-3
5. STAN, L. Dezvoltarea copilului și educația timpurie. Iași: Polirom, 2016. 309 p. ISBN print: 978-973-46-5669-1
6. MOLAN, V. Didactica domeniului „Limbă și comunicare” din învățământul preșcolar. București: Editura Miniped, 2017. 162 p. ISBN 978-606-92177-4-0

SOCIALIZAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE PRIN TEHNICI TEATRALE

**BEJAN ANGELA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *This article demonstrates at the theoretical level about the presence of the theatrical instilment of human. This allows us to use theatrical techniques in the multilateral development of children's personality, including their socialization.*

Key words: *socialization, theatrical techniques, theater instinct.*

Diversitatea definițiilor date ființei umane cunoaște avantajul punerii în evidență a dimensiunilor sau aspectelor ce determină „umanul” din om – rațiunea (*homo sapiens* - Blaise Pascal); gândirea (ființă gânditoare - Rene Descartes); interesul, curiozitatea (ființă contemplatoare, exploratoare ca obiect - Fiederich Nietzsche) și ca subiect (Lucian Blaga); limbajul verbal și gestual (ființă comunicațională, socială, *zoon politikon* (Aristotel) sau *homo significans*, care dă sens semnelor din jur; activitate intenționată (ființă dinamică, ce acționează *vs.* reacționează - Ludwig von Mises); creativitatea (*homo faber* - Henri Bergson); religiozitatea (*homo religiosus*- Mircea Eliade) etc. Acestor expresii, care pun ființa umană în raport cu animalul, li se poate alătura expresia *omul teatral*, ce sintetizează ființa socială și *homo ludens*. Ea pune în evidență aspectul teatral ca fiind o componentă a naturii omului, care i-a marcat devenirea sa umană în egală măsură precum componenta sa rațională, creatoare, comunicațională, afectivă etc.

Ideea este dedusă dintr-o serie de teorii asupra capacității umane de a se detașa de animale prin auto-obiectualizare și auto-manipulare. Aceste capacități ale omului, după cum remarcă Alexandru Covaliov în introducerea la traducerea rusească a studiului lui E. Goffman ***Presentation of self in everyday life*** (variantea în română *Viața cotidiană ca spectacol*) stau la baza teoriei teatralității cotidianului: „[...] fiecare om, în viața de zi cu zi, se confruntă mai devreme sau mai târziu, cu situația în care, pentru binele său, trebuie să-și concentreze și să drege un pic impresiile (adică să recurgă la manipularea cu acestea) care le provoacă celorlalți. Activitățile sale practice devin astfel niște „gesturi” adresate auditorului. Practica de viață a omului se teatralizează. Și în acest

context pe el îl interesează în primul rând problema, amorală în esență, creării impresiei, impresiilor ce ar fi convingătoare pentru ceilalți [...]. Anume din aceste considerente viața de zi cu zi face din oameni obișnuiți niște ispitiți cunoscători a măiestriei scenice” E vorba de reflecțiile lui Nicolai Evreinov [1] asupra instinctului teatral al omului sau instinctul teatralității, al transfigurării; teoriile lui Gadamer asupra principiului naturalismului (necesității de a fi) și al convenționalismului (necesitatea de a părea) [2] și asupra *principiului ludic* ce organizează viața umană [3], ultimul fiind surprins în conceptul lui Johan Huizinga *homo ludens* sau instinctul ludic (de a juca) [4].

Omul teatral este o variantă reinterpretată a omului social, sau, ca să ne exprimăm mai exact, este o dimensiune umană ce rezultă din existența acestuia printre ceilalți semeni. Cu alte cuvinte, omul ca ființă socială este preocupat permanent de cum va părea el în fața celorlalți, astfel structurându-și existența într-o continuă schimbare de roluri. După Evreinov, instinctul teatral, sau nevoia jocului de rol, este unul care guvernează existența umană, iar dacă nu este rafinat, sau educat, civilizată, acesta poate să se manifeste negativ. Aplicând schema lui Mind despre *role-talking*, Goffman introduce în uzul științelor sociale teza teatralității cotidianului.

Iată cum descrie această teorie Alexandru Covaliov în introducerea la traducerea rusească a studiului lui E. Goffman: „Individul se manifestă pentru sine în rolurile altor persoane, ca și cum ar juca un oarecare rol într-o situație imaginară în fața unui public imaginar, gândindu-se pas cu pas la modul cum va reacționa un spectator sau altul la interpretarea sa și în dependență de concluziile pe care și le face referitoare la reacțiile așteptate, acesta își alege un viitor mod de comportament real.”

Drept perspectivă inversă a acestei rațiuni poate fi considerată abordarea dimensiunii sociale și a societății din punct de vedere al teatralității. În această direcție se înscriu toate studiile antropologice despre societate. În primul rând, sunt uzuale teoriile care demonstrează că anume activitățile în grup, cum sunt totemismul și realizarea diferitor ritualuri, „costumația” specifică și individualizatoare, necesitatea unei autorități (rege, șaman etc.) de organizare (la început a ritualurilor și mai apoi a activităților practice de vânătoare, prelucrarea pământului etc.) au dus la constituirea și organizarea comunităților sociale. Iar în al doilea rând, aceste roluri pe care și le asumă individul sunt jucate în comunitate și pentru comunitate, prin frecvența și stabilitatea cărora se conferă acestuia o organizare și structură specifică. Iată cum descrie Bronislaw Malinowski ritualul: „Orice ceremonial magic are numele lui distinct, momentul ei special și locul ei în schema muncii, și iese complet din cursul activităților ordinare. Unele dintre ele sunt ceremoniale și la ele trebuie să participe întreaga comunitate, toate sunt publice în sensul că se știe când vor avea loc și oricine poate asista la ele”.

Ideea de rol o implică pe aceea de joc, deci de „*ordine suprapusă celei reale, în care intri și din care poți eventual să și ieși*” [4, p.12]. „A reprezenta este cea mai crasă formă de perpetuare a vieții într-un mod organizat, între a fi realmente ceva și a reprezenta doar, distanța este aici (în societate) infimă, și libertatea ludică se reduce în acest caz la conștiința permutabilității rolurilor într-un scenariu „ludic” fix, subordonat legilor supraviețuirii” (ibidem). Pentru a descrie esența umană în termeni de joc, în calitate sa de variantă de manifestare a teatralității umane, putem apela la diverse studii asupra jocului, toate identificând drept subiect al acestei acțiuni copilul. De aici și recunoașterea indirectă că jocul, ca variantă a teatralității, descrie condiția umană

primară și autentică. Iată și câteva postulate devenite citate celebre legate de aceste idei: Omul e pe deplin om doar atunci când se joacă (Fr. Schiller).

Importante sunt în acest context observațiile lui Cassirer: „Cultul reprezintă instrumentul adevărat prin intermediul căruia omul își subordonează lumea nu atât spiritual cât fizic – principala grijă a creatorului lumii față de om constă în faptul că i-a oferit diverse forme de cult, prin care să cucerească forțele naturii. Pentru că, în ciuda cursului său regulat, natura nu cedează nici un secret fără ceremonie” [8 p. 53-54].

Reieșind din demonstrațiile de mai sus care prezintă dimensiunea teatrală ca o componentă esențială sau chiar vitală a omlui, putem considera că spectacolul sau ceremonia îl reprezintă pe om cel mai bine. Astfel că apelul la activități teatralizate în manifestarea, înțelegerea sau educarea ființei umane este nu doar recomandabil, dar și necesar. Avantajul acestei activități o reprezintă sincretismul mai multor mijloace artistice – dans, muzică, culori, lumini, limbaj etc. – care pe lângă efectul educativ separat pe care îl poate oferi fiecare dintre acestea, mai pot fi formate diverse aptitudini rezultate anume din sintetizarea acestor mijloace, un rol important atribuindu-se principiului corespondenței: potrivirea vestimentației cu machiajul, cu acțiunile și caracterul unui rol, a decorului cu muzica, a limbajului cu mimica și gesticulația etc. De astă dată însă vom pune accentul pe posibilitatea pe care o oferă acest tip de activitate, aplicată în scop educativ, în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale în ce privește ipostazele *autor*, *regizor*, *actor* pe care și le poate asuma copilul. Iar abordarea antropologică a dimensiunii teatrale a omului, prin urmărirea devenirii și manifestării în viața cotidiană a primitivului a ipostazelor primare de autor, regizor și actor și evoluția acestora în elemente teatrale (sau artistice, în general) individuale, va oferi o înțelegere a modului de aplicare a activității teatrale în procesul educativ a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Autorul. Chiar din primele momente ale conștientizării de către om că lumea ce-l înconjoară este mult mai vastă și diversă decât ceea ce poate acesta să înțeleagă, ființa umană a găsit un mod eficace de a da explicație, și astfel de a supune cunoașterii, partea inaccesibilă a realității. Pentru a scăpa de situația precară, după cum o descrie Lucian Blaga [5], omul creează diverse mituri, a căror funcție principală este înțelegerea fenomenelor ce-i însoțesc existența.

În același sens poate fi explicată crearea de către copii a diverselor istorioare când e vorba de a explica situații incompatibile cu viziunea lor asupra realității. „Foarte des se întâmplă să auzim de la copii mici cele mai absurde raționamente și speculații, menționează Чуковский în cartea sa despre înțelegerea lumii de către copii, intitulată *От двух до пяти*. Dar se merită doar să ne concentrăm asupra acestor „absurdități” și vom fi tentați să renunțăm la aceste concluzii pripite [logică de copil, gîndești ca un copil]: vom înțelege atunci că în aceste „istorioare ridicole” se manifestă în necesitatea rațiunii copilului de a înțelege cu orice preț lumea înconjurătoare”. Iată cum explică fenomenul morții un copil: „Bunica a murit. Este acuma înmormântată. Dar Nina, un copil de 3 ani, nu se prea întristează: - Nu-i nimic, spune fetița, ea va trece din această groapă în alta, va sta un pic și se va însănătoși” [6].

Aceste calități latente de creator în scopul cunoașterii realității ar trebui să-i determine pedagogului o anumită obțuine pentru textul dramatic, să-l pună pe copil în situația de a recrea textul în conformitate cu mesajul propriu ce se vrea exprimat. În cazul impunerii unui text de-a gata, ce ar putea să-l lase pe copil cu multe semne de

întrebare, pot apărea semne de derutare. Putem ilustra situația cu un exemplu oferit de același cercetător rus asupra reinterpretării „Scufiței Roșii”: „Andreica a desenat pe ilustrația la poveste ceva asemănător cu un bulgăr deformat și a explicat celorlalți: - E piatră. După ea s-a ascuns bunica. Lupul nu a găsit-o și nu a mâncat-o.” [6].

Regizorul. Instinctul teatral al ființei umane se manifestă și la nivelul calităților regizorale, care caracterizează natura umană indiferent de gradul acesteia de civilizare. Forma primară în care omul e pus în situația de a regiza o succesiune de acțiuni stabile o reprezintă ritualurile magice.

Întreaga activitate practică a omului primitiv - vânătoarea, grădinăritul etc., la fel ca și toate evenimentele din viața sa – nașterea, inițierea, moartea etc - sunt strâns legate de realizarea unui șir de acțiuni bine organizate, sau regizate cu un caracter pronunțat magico-simbolic, ce au drept scop influențarea benefică. Chiar dacă își recunoaște aportul muncii proprii în îmbunătățirea acestora, primitivul nu va renunța la ritualul magic. Organizarea strictă a acestora, care nu permite greșeli, întrucât se va pierde efectul așteptat sau chiar va avea efectul invers, a dus la necesitatea proiectării pas cu pas a tuturor acțiunilor actului ritualic. Fiecare participant la ritual își are un rol strict, de realizarea căruia se asigură organizatorul ritualului – magicianul, șamanul, regele sau o altă căpetenie răspunzătoare de corectitudinea activității ritualice.

În ceea ce privește jocul pe roluri al copiilor Mead face o observație importantă ce ține de aptitudinile de regizor ale acestora: ”copilul jucându-se de-a medicul are nevoie de un alt copil în rol de pacient. Pentru a te juca de-a medicul, e nevoie să fii capabil să anticipezi ce ar putea un pacient spune și vice-versa” (Stanford’s Encyclopedia). Cu alte cuvinte, scena în întregime este proiectată în mintea copilului, dându-se dovadă de niște aptitudini regizorale înnăscute și nu căpătate.

Actorul. De aptitudinile actricești ține și capacitatea de a exprima și coordona emoțiile. Rolul important pe care îl au emoțiile în actul ritualic nu poate fi pus la îndoială, întrucât acestea reprezintă una din condițiile necesare ca un ritual să aibă efectul așteptat. Astfel că, pe lângă funcția socială, ritualul mai capătă și o funcție psihologică, de descătușare emoțională, sau cathartică (cf. Aristotel).

Tot de aptitudinile actricești, dar și regizorale, țin și mecanismele mimesisului, verosimilului și ale necesarului, dezvoltate mai târziu în adevărate principii care stau la baza unei opere artistice, îndeosebi ale celor dramatice. Mai întâi de toate, un ritual ce se bazează pe magia homeopatică sau imitativă [7, p.30] este realizat prin respectarea strictă sau mimarea realității. Astfel că ploaia este chemată prin stropitul cu apă, sau este alungată prin aruncarea în timpul ploii cu jărat, [7, p. 140-143] mama care adoptă un copil imită nașterea acestuia prin împingerea acestuia pe sub haina ei [7, p. 37-38] etc. În acest sens nu este acceptat falsul sau greșeala, intrând în joc verosimilul și necesarul.

După cum remarcă și Cassirer, tot ce are loc în aceste ritualuri nu este doar o reflectare sau imitare a vreunui proces, ci înseamnă procesul însuși, e un eveniment real. În această formă de mimesis nu avem de-a face cu un joc estetic, dar putem observa elemente de artă dramatică. [8, p. 54]

Dacă e să urmărim orice joc al copiilor, atunci putem observa aceste elemente (imitația, verosimilul) în mica lor creație dramatică. Se imită vizita la doctor, mersul la cumpărături etc., în care scenele sunt luate din mica experiență de viață a copilului. Și distribuția rolurilor se realizează în dependență de corespunderea „actorului” cu

„personajul”: „Eu voi fi cucoana, tu, Tania, sluga, iar Vova va fi slugul (sic!)”. [6] Iar tot ce se întâmplă în joc, primește conotații ce țin de realitatea faptelor interpretate. În aceste jocuri dramatice copiii real se bucură, se supără sau refuză să accepte unele scene sau unele roluri.

O abordare antropologică a activității teatrale are meritul de a pune în evidență aspectele ontologice ale teatralității, care, după cum am văzut, țin de însăși natura umană. Ca și celelalte dimensiuni ce evidențiază umanul din om, teatralitatea, sau instinctul teatral, este unul înnăscut și zace latent în ființa umană ca potențialitate care, la o valorificare adecvată, poate să dea rezultate neașteptate în formarea unui copil. Mai mult, această perspectivă contribuie la înțelegerea corectă a manifestării teatralității la copii, determinându-i astfel pe maturi sau educatori să-și revadă anumite metode pronunțat didactice. Iar posibilitatea de a-i oferi copilului ocazia să creeze, regizeze și să joace o anumită situație dramatică, va constitui un cadru firesc de formare atât a creativității, cât și a tuturor valorilor umane.

Astfel argumentând prezența instinctului teatral, găsim necesare utilitatea tehnicilor teatrale la socializarea copiilor cu necesități educaționale speciale.

Experiența teatrală, ca și jocul, este o experiență colectivă ce permite copiilor să se exprime simultan în timp ce-și dezvoltă creativitatea și aptitudinile. Pedagogul trebuie să fie atent ca fiecare copil cu cerințe educaționale speciale să participe cu ceva la fiecare moment, chiar dacă ar fi să aducă sau să aranjeze obiecte utilizate în timpul jocului teatral. În egală măsură, și copilul agresiv și copilul pasiv pot distruge efortul grupului deoarece ambii refuză să renunțe la egocentrismul lor. Când se organizează cu copiii jocuri sau exerciții teatrale, trebuie de urmat întotdeauna procedeele de lucru în grup, pentru a stimula spontaneitatea și a permite astfel nașterea libertății personale de a se exprima individual. [12, p. 323]

Propunem pentru lucrul cu copiii cu cerințe educaționale speciale jocuri și exerciții teatrale de spargere a gheții, de intercunoastere, de dezvăluire, de includere și acceptare în grup, dar și de sudare a grupului, a echipei, care sunt în egală măsură jocuri de atenție și concentrare, ce vizează capacitatea de comunicare, socializare, muncă în echipă, stimularea creativității, a spiritului original și competitiv.

Competențe sociale	Exemple de comportament	Jocuri recomandate
inițierea și menținerea unei relații:	să inițieze și să mențină o interacțiune cu un alt copil;	<i>De-a magazinul. Alege-ți partenerul ! O zi din viața soarelui</i> [10, p. 37-39] <i>Radio-ul</i> [9, p. 81] <i>Două adevăruri și o minciună</i>
	să asculte activ;	<i>Cei patru prieteni</i> [11, p. 45-47] <i>Fermier, porc, lup</i>
	să împartă obiecte și să împărtășească experiențe;	<i>Parada modei</i> [9, p. 84-85] <i>Desen de echipă pe baza memoriei vizuale</i>
	să ofere și să primească complimente;	<i>Discursul</i> [9, p. 88] <i>Jocul vocalelor</i> [9, p. 83] <i>Cine sunt? Cum mă vezi?</i>
	să rezolve în mod eficient conflictele apărute.	<i>Of, ce grea e viața melcului!</i> [10, p. 33-36] <i>Discurs în limbă imaginară</i>
integrarea într-un grup:	să respecte regulile aferente unei situații sociale;	<i>Scaunul</i> [9, p. 85-87] <i>Întâmplare</i>
	să coopereze cu ceilalți în rezolvarea unei sarcini;	<i>Rapunzel</i> [11, p. 61-64] <i>Joacă! Stai!, Liftul</i>
	să ofere și să ceară ajutorul atunci când are nevoie.	<i>Ambuteiajul</i> [11, p. 98-102] <i>Dialogul ABC.</i>

Copiii parcurg cu ajutorul tehnicilor teatrale un drum de autocunoaștere și relaționare cu ceilalți, folosind creativitatea ca limbaj de comunicare și autodescoperire. Își întăresc încrederea în ei înșiși, învățând să-și afirme dezinhibat propria persoană: trăirile proprii, corporalitatea și prezența în spațiu și timp, asumarea propriei identități.

Referințe bibliografice:

1. EVREINOFF, N. The Theatre In Life Binding: Hardcover, 1927.
2. Actualitatea frumosului (Aktualität des Schönen. Stuttgart (1977)) [online] [citată 26 oct. 2018]. Disponibil: <http://www.kompromissmus.de/Projekte/Hans-Georg%20Gadamer.pdf>
3. Adevăr și metodă (Wahrheit und Methode (1960), Tübingen), [online] [citată 29 oct. 2018]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/147906279/Gadamer-Hans-Georg-Wahrheit-Und-Methode-t-1>
4. HUIZINGA, J. Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. Editura: Humanitas, 2012. 348 p. ISBN: 978-973-50-3480-1.
5. BLAGA, L. Geneza metoforei și sensul culturii. București: Editura Humanitas, 1994: p. 51-52
6. ЧУКОВСКИЙ К. И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2: От двух до пяти; Литература и школа: Статья; Серебряный герб: Повесть. Москва: Агентство ФТМ, Лтд, 2012. 640 с.
7. FRAZER, J. Creanga de aur. Editura: MINERVA, Colectia: BIBLIOTECA PENTRU TOTI. 350 p. ISBN: 40PCSCSR
8. КАСИПЕР, Э. Философия символических форм: В 3 тт. Пер. с нем. С. А. Ромашко. Москва : Университетская книга, 2002. ISBN 5-94483-003-4
9. CORTEANU, S. Ghid de dezvoltare emoțională. Culegere de jocuri pentru educarea copilului prin exerciții de artă teatrală. Bacău: Rovimed Publishers, 2017. 111 p. ISBN 978-606-583-716-4
10. SAUSSARD, B. Scenete și jocuri de mimă 3-8 ani. Traducere de Aura Gîgă. București: CD PRESS, 2009. 143 p. ISBN 978-606-528-018-2
11. HERIL, A., Megrier, D. Spectacole de teatru pentru grădiniță 3-6 ani. Traducere de Preda M. București: CD PRESS, 2009. 128 p. ISBN 978-606-528-017-5
12. SPOLIN, V. Improvizatie pentru teatru. București: U:N:A:T:C: PRESS, 2008. 512 p. ISBN 978-973-1790-12-1

PROIECTUL – INSTRUMENT DE EVALUARE A COPIILOR SUPRADOTAȚI

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

Abstract: *In this article, there are some theoretical references about an alternative method of gifted pupils education - the project method - that can be used successfully in all lessons, regardless of the subject matter. Moreover, by using this method in class, the principle of interdisciplinary will be ensured, because, in order to achieve it, students use skills acquired in several disciplines.*

Key words: *alternative method, project method.*

Implementarea Strategiei „Educația-2020” care este orientată spre asigurarea dezvoltării durabile a educației în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative – factori principali ai dezvoltării umane și ai progresului social-economic al țării conduce sistemul educațional din Republica Moldova spre spațiul educațional mondial ce implică schimbări semnificative în teoria și practica procesului de învățământ. În acest context mediul educațional trebuie să formeze un sistem de cunoștințe și abilități, precum și experiență de activitate independentă și responsabilitate personală a educabililor în sensul formării competențelor-cheie transversale care, la rândul lor, reprezintă idealul educațional [5].

În conformitate cu Codul educației al Republicii Moldova obiectivul strategic al politicii de stat este de a spori accesul la educație de calitate corespunzător cerințelor inovatorii pentru dezvoltarea necesităților a fiecărui copil, inclusiv și a copiilor supradotați.

Un element-cheie de îmbunătățire a calității educației copiilor supradotați este de a găsi noi modalități de modernizare a sistemului de învățământ.

Printre direcții prioritare de modernizare a învățământului din Republica Moldova putem enumera:

- asigurarea educației cu strategii didactice inovatorii;
- modernizarea instituțiilor din sistemul educațional ca instrument de dezvoltare socială;
- elaborarea unui sistem modern de educație, formarea profesională continuă a cadrelor didactice;
- elaborarea unui mecanism de evaluare a calității și relevanței serviciilor educaționale cu participarea utilizatorilor;
- participarea activă în cercetări naționale și internaționale [1].

Cercetătorii pedagogi menționează că *educația copiilor supradotați* presupune un program de acumulare, accelerare și îndrumare, promovând formarea și dezvoltarea abilităților naturale și potențialele tuturor categoriilor de copii.

Actualmente, odată cu renovarea și modernizarea sistemului educațional, cresc și aspirațiile pentru o *educație în spiritul creativității* ca stimul al relațiilor socio-emoționale, iar familia, școala sau condițiile de socializare trebuie să acționeze ca stimul al interacțiunilor în grupul de elevi. De asemenea, acestea le pot oferi șansa să utilizeze materiale pentru învățare și instrumente pentru cunoașterea individuală. O importanță deosebită pentru dezvoltarea copiilor supradotați în sistemul de învățământ le capătă tehnologiile educaționale moderne.

După cum susține Patrașcu D. [4] „din multiplele de tehnologii educaționale abordate în contextul învățării centrate pe cel ce învață ... am selectat *învățarea prin cooperare, metoda proiectului, învățarea pe niveluri* și „*portofoliul elevului*”, care și-au dovedit eficacitatea pe parcursul a mai mulți ani în diferite țări ale lumii”. În această ordine de idei ne vom referi la *metoda proiectului*, nefiind o metodă nouă dar efectivă în activitatea independentă a elevilor în cadrul a cărei ținem cont de scopul și interesele elevilor supradotați.

Actualmente cadrul didactic se confruntă cu mai multe probleme, dintre care și *dezvoltarea personalității elevului supradotat* care există la toate etapele a educației, în special în învățământul primar.

Unii cercetători au viziuni avansate în ceea ce privește direcțiile prioritare pentru dezvoltarea sistemului educațional. Ei susțin că, fiind umanizate tehnologiile educaționale, la bază va sta capacitatea elevilor de a organiza activități individuale, de a se auto-dezvolta, de a implementa resurse de învățare bazate nu numai pe cunoaștere, dar și pe dezvoltarea personalității elevului. Astfel, ne permitem să plasăm pe prim-plan personalitatea elevului pe „poziția de subiect” [3].

Există diverse abordări în studierea subiectivă a poziției elevului supradotat în procesul educațional. Cerghit I. [2] determină poziția interioară a copilului ca un sistem de *factori interni*, „care provoacă o anumită structură în relația sa cu realitatea, cu mediul înconjurător și cu sine însuși”, care includ educația inovatorie. Pentru elevii

supradotați novatoriul individualității interioare este experiența personală ca individ social. Aceasta oferă posibilitatea de a considera conceptul de „poziția de subiect” și „poziția interioară” ca identice.

Practica ne demonstrează că copilul care nu are deprinderi de a stăpâni tehnici de activitate mentală încă din clasele primare, în clasele mai mari se plasează în rândul celor cu însușire insuficientă. În paradigma educațională modernă elevul supradotat devine subiectul activității cognitive, iar rolul major al profesorului/ învățătorului într-un program educațional pentru elevii cu aptitudini înalte este acela de a concepe și realiza trasee curriculare opționale multiple și de a asigura flexibilitatea pentru însușirea acestora.

Formele de orientare a programelor de instruire principale pentru copiii supradotați presupun următoarele:

- Accelerarea studiilor - este tehnica preferată de specialiști, însă puțin utilizată din cauza impactului negativ social și emoțional a parcurgerii rapide a etapelor tradiționale ale școlii.
- Îmbogățirea studiilor - oferirea de cunoștințe și activități speciale în cadrul claselor obișnuite. Majoritatea profesorilor care lucrează cu copiii supradotați utilizează metoda îmbogățirii cunoștințelor (peste 80%).
- Gruparea pe niveluri de abilități - elevilor supradotați care rămân integrați în clasele obișnuite sau în afara lor, li se oferă programe de instruire diferențiate în cadrul unei noi regrupări temporare.

În această ordine de idei putem menționa că există necesitatea de a organiza procesul educațional în vederea identificării și dezvoltării aptitudinilor, abilităților înnăscute ale fiecărui elev. Astfel activitatea învățătorului devine mai activă, mai creatoare și nu o activitate de o simplă reproducere.

Orientându-ne pe obiectivele sistemului educațional și, având în vedere specificul educației elevilor supradotați, profesorul are ca scop: *pregătirea elevilor pentru implementarea tehnologiilor didactice moderne în contextul adaptării acestor la schimbările continue ale mediului educațional*, și anume:

- a ajuta elevii să asimileze tehnici de lucru care vor extinde cunoștințele dobândite în mod independent, și anume:
 1. să caute informația operativ,
 2. să o structureze,
 3. să identifice algoritmul optim de procesare.
- a promova dezvoltarea potențialului creativ al elevilor;
- a crea condiții elevilor pentru auto-formare și auto-evaluare;
- a contribui la formarea competențelor comunicative, abilitatea de a lucra în echipă.

Obiectivele enumerate mai sus sunt puse în aplicare de către cadrul didactic în cadrul programelor educaționale constructiviste, care definesc scopul, obiectivele, suport metodologic, principiile de utilizare a programului și criteriile de evaluare a eficienței acestora.

Însă, implementarea acestor programe nu pot fi eficiente fără utilizarea tehnologiilor educaționale. Una dintre aceste tehnologii este – ***metoda proiectelor care permite formarea la elevii supradotați a competențelor de bază pentru asimilarea eficientă a cunoștințelor***:

- competențe informaționale – capacitatea de a realiza activități în baza unei informații;
- competențe comunicative – capacitatea de a dialoga cu scopul de a fi înțeles;
- competențe de ordin social – capacitatea de a acționa în societate, ținând cont de pozițiile altor persoane;
- competențe pe domenii – capacitatea de a aplica cunoștințele în practică.

Pentru a evita unele probleme care pot apărea în cadrul educației elevilor supradotați profesorul/ învățătorul trebuie să selecteze metodele și formele de învățământ eficiente. De aici putem menționa că *metoda proiectelor* o putem folosi nu numai la îmbinarea cunoștințelor elevilor cu acțiunile practice, dar și o formă de lucru care asigură motivație de orientare a acțiunilor. La implementarea metodei proiectului ca parte componentă a procesului educațional vor fi create condițiile pentru:

- formarea și dezvoltarea motivației pentru acțiunea de cercetare;
- sporirea activității mental-logice a elevilor în scopul formării competențelor de rezolvare a sarcinilor pe teme legate de viața cotidiană;
- dezvoltarea și îmbunătățirea competențelor comunicative;
- dezvoltarea capacităților individuale, independența și auto-educația;
- dezvoltarea și educația personalității elevului.

Având în vedere că profesorul/ învățătorul cooperează cu elevii supradotați, trebuie să ținem minte că:

- activitatea elevilor în proiect nu poate trece „hotarul” cunoștințelor deja asimilate, iar dacă nu le au, atunci, până a începe acțiunea, trebuie să le primească. *Metoda proiectelor* activează abilitățile cognitive, relevă posibilitățile creative și ia în considerare interesele elevilor.
- nu trebuie să depășim numărul de ore dedicate proiectului, pentru a lua în considerare numai interesele elevilor, deoarece privează sistemul procesului educațional și reduce nivelul de învățare.

De la bun început trebuie să remarcăm că „a potrivi” *metoda proiectelor* în sistemul de lecție este o sarcină dificilă pentru profesor, însă o modalitate este: a promova lecția, ca fiind formă de organizare principală a activității didactice, comasând sistemul de învățământ tradițional cu cel centrat pe elev prin elemente de acțiune de proiect.

De exemplu: realizarea lecțiilor de consolidare și verificare a cunoștințelor sub formă de proiect, unde ele (proiectele) pot fi *de scurtă durată* – o lecție și *de lungă durată* – care sunt preconizate pentru extinderea activităților de auto-educație prin muncă independentă acasă sau la școală.

Această formă de lucru permite a duce evidența particularităților individuale ale elevilor, oferă posibilități de a organiza activități cognitive în grupuri cu posibilități și interese comune. Cu toate acestea, considerent crește și necesitatea de ajutor individual elevilor, atât din partea profesorului/ învățătorului, cât și din partea colegilor de clasă.

Activitatea realizată prin metoda proiectelor trezește curiozitatea elevilor de acumulare a cunoștințelor noi care, la rândul lor, își vor găsi utilitatea în viața cotidiană. Pentru implementarea acestui principiu, este necesar să fie puse în discuție probleme luate din viața reală, situații cunoscute și importante pentru elevi, rezolvarea căror impune aplicarea atât a cunoștințelor dobândite anterior, cât și a cunoștințelor noi

căpătate în timpul realizării proiectului. În acest caz învățătorul poate sugera elevilor noi surse de informații sau, pur și simplu direcționează gândirea lor pentru cercetarea independentă. Ca urmare, elevii trebuie să soluționeze problema independent prin aplicarea cunoștințelor teoretice și practice necesare din diferite domenii.

În acest context putem menționa că **scopul** metodei proiectelor este de a stimula interesul elevilor în soluționarea unei sau o serie de probleme prin aplicarea cunoștințelor dobândite în practica de zi cu zi.

Concomitent cu aceasta am identificat **obiectivele** metodei proiectelor:

- dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor;
- dezvoltarea gândirii critice și a capacităților de a structura propriile cunoștințe;
- formarea competenței de a se orienta în spațiul informațional etc.

Învățarea bazată pe proiecte este întotdeauna orientată pe activitatea independentă a elevilor, fie activitate individuală, în grup sau în perechi, efectuată într-o anumită perioadă de timp. Această metodă este asociată cu *învățarea prin cooperare*, care presupune rezolvarea anumitor sarcini prin acțiuni independente, utilizând în ansamblu de tehnici educaționale și cognitive cu prezentarea obligatorie a rezultatelor acestor acțiuni.

Cele mai frecvente teme de proiecte sunt acelea care relevă viața de zi cu zi și, în același timp, care necesită utilizarea cunoștințelor elevilor nu numai dintr-un domeniu, dar din cadrul diferitor discipline. Prin intermediul metodei proiectelor se realizează integrarea cunoștințelor.

Realizarea *metodei proiectelor* ca metodă de cercetare în practică duce la schimbarea rolului și funcției profesorului. Proiectele sunt bazate pe relații subiect-subiect între toți participanții din procesul educativ. În acest context *profesorul are rolul de consultant, partener. El, învățătorul, nu-l conduce pe elev către învățare, dar numai îl însoțește*. Din reprezentant de cunoștințe învățătorul se transformă într-un organizator de activități cognitive pentru elevi. Se schimbă și climatul psihologic în sala de clasă, deoarece profesorul trebuie să-și reorienteze activitatea sa educativă și activitatea elevilor în diferitele tipuri de activități independente a elevilor, prioritate având activitățile de cercetare, descoperire cu caracter creativ.

Practica ne demonstrează că pentru implementarea metodei proiectelor trebuie să ținem cont de următoarele cerințe de bază:

1. Prezența semnificației din punct de vedere creativ a problemei, ce necesită cunoștințe integre în domeniul cercetării pentru soluționarea problemei.
2. Semnificație practică și cognitivă a rezultatelor așteptate.
3. Activitatea independentă a elevilor.
4. Conținut structurat al proiectului.
5. Implementarea metodelor de cercetare, care prevăd următoarele acțiuni:
 - Determinarea problemei și identificarea scopului cercetării;
 - Discutarea modalităților de cercetare;
 - Selectarea, organizarea și analiza datelor;
 - Discutarea modalităților de prezentare a rezultatelor finale;
 - Totalizarea, evaluarea prezentărilor;
 - Concluzii, propuneri de noi tematici pentru cercetare.

În concluzie: metoda proiectelor este recomandabilă în activitatea cu copiii supradotați, dacă:

- profesorii își asumă mentorarea reală a tinerilor.
- ne asumăm obiective clare și indici calitativi, precum și o evaluare reală.

Metoda proiectelor bine aplicată este o modalitate atractivă și dinamică de a dezvolta competențele elevilor supradotați.

Referințe bibliografice:

1. Brițchi A. Strategia învățării pe bază de proiect – condiția eficienței învățământului simultan. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice, Nr.3, Academia de Științe a Moldovei, 2015, p. 195-203.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006, 315 p.
3. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. București: Didactică și Pedagogică, 2009, 314 p.
4. Patrașcu D. ș.a. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003, 256 p.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hot. Guv. nr.944 din 14.11.2014. <http://edu.gov.md/ro/strategia-educa-ie-2020/>

METHODOLOGY OF DEVELOPING THE COMPETENCE OF DIDACTIC COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF LEARNING SITUATIONS

**PĂVĂLUC SABINA, profesor – definitivat,
Liceul Tehnologic „Iorgu Vârnăv Liteanu”, Liteni, România
BUGA OLEG, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The methodology of developing the competence of didactic communication within the pedagogical disciplines through learning situations is a procedural scheme that aims at making the didactic approach more efficient and is dimensioned in such a way as to predict an educational reality generating knowledge, mobiles, beliefs, values in students in the process of teaching. We considered it appropriate to designate this approach as a methodology, given that it is a design, organization, and realization of a suite of learning situations, designating an actionally and operationally flexible approach (which can be modified, adapted), linked to objectives and situations that create the conditions of teaching and learning, changes in attitudes and behaviors in diverse, particular didactic contexts.*

The analysis of the categories of learning situations led to their synthesis in two general categories - receptive learning situations and investigative learning situations - that offer the possibility to implement and validate in the higher education the methodology of developing the competence of didactic communication through learning situations within pedagogical disciplines.

Key words: *methodology, the competence of didactic communications, learning situations*

The methodology of developing the competence of didactic communication within the pedagogical disciplines through learning situations is a procedural scheme that aims at making the didactic approach more efficient and is dimensioned in such a way as to predict an educational reality generating knowledge, mobiles, beliefs, values in students in the process of teaching. We considered it appropriate to designate this approach as a methodology, given that it is a design, organization, and realization of a suite of learning situations, designating an actionally and operationally flexible approach (which can be modified, adapted), linked to objectives and situations that

create the conditions of teaching and learning, changes in attitudes and behaviors in diverse, particular didactic contexts.

In constructing the methodology of developing the didactic communication competence through learning situations within the pedagogical disciplines there was I. Neacșu's statement as base. He stated that methodology must reflect the "methodological and organizational principles corresponding to the main directions known in the theories of learning". This is reflected in the predominant pedagogical training models, a category established by correlating I. Neacșu and R. B. Iucu's points of view (modular, psychoscentric, sociocentric and logocentric models) and the model of training situations starting from the premise of V. Ionel by that learning is always contextual, suggesting the exploitation of the context of learning and placing the student in a certain network of relations with the subject to be studied.

Although the content of the paper is based predominantly on the concept updated and experienced by V. Ionel - *pedagogy of educational situations* - in the structure of the technological model of training the didactic competence from the perspectives of learning situations is also proposed the term *situational pedagogy*. The situational didactics advocate the use of the so-called "application models" to solve specific training problems, to apply performant solutions, to deduce certain psychological theorizations or to simply analyze the content to be taught, which is equivalent to imposing a priori didactic models that had to be imitated. Another argument that reinforces the research option for the term "situational pedagogy" is that it opposes precisely such a way of acting, which risks to ignore a reality as dynamic and complex as the instructive one. It expresses its preference for using her own, flexible and easily adjustable solutions, resulting from a detailed analysis of concrete pedagogical reality. This reality is the one that can apply authentic training situations, situations that constitute a complex didactic entity that integrates into one unit all the components that have direct and indirect tangency at a given moment with the proposed learning.

The argument for which the approach proposed in this research with the aim of forming the competence of didactic communication is called methodology is its multidimensional character: it is a theoretical, coherent, coextensive construct of certain scientific rules; it is designed to model concrete teaching situations to maximize their effectiveness; it includes correlated operations suites, in resonance with concrete didactic situations; it includes assemblies of mutually compatible and consonant teaching methods and procedures.

In elaborating the methodology of developing the competence of didactic communication from the perspective of the learning situations we started from the normative approach of education, through which both didactic communication and situational pedagogy contain their own arsenal of principles, concepts, theories, axioms, ideas, laws, norms ensuring the achievement of differentiated training, ensuring the objective-content-methodology concordance, the permanent integration of the retroactivity as a permanent evaluation strategy in the process of forming the didactic communication competence from the perspective of the learning situations.

From a methodological point of view, learning situations are addressed through the principles of organizing training within the psychoscentric model, which is why the training methodology is appropriate to the evolution and dynamism of learning, particularly cognitively addressed. Specifically, this model is centered on the educated,

seen as the learning subject, with consistent motivational support, based on the *mastery-learning* model (J.P.Carroll, B.S. Bloom), the hierarchical learning sequence models (R.M. Gagné) problem solving/projects models (W. H. Kilpatrick, J. Dewey, etc.)

The sociocentric model states the social organization of learning and is centered on group work where the team becomes the object of training, even if it is known that learning is psychologically individual.

A special weight in organizing the formation of didactic communication competence through learning situations has the empiriocentric model which promotes the formative aspect of learning in a heuristic approach, focusing on the whole of the educator's experiences: active, affective, cognitive, individual and social. After the familiarity with the logic of scientific research and research techniques, students are able to plan their learning activities systematically, self-assess and program new themes and issues of investigational-experimental approach to knowledge.

Modern didactic is explicative and normative and focuses on the study of the fundamental components of the didactic system (the school type knowledge-teacher-student) synthesized by the model of the didactic triangle, as well as the relations established between them in the didactic context (teaching-learning-training). It is also interested in identifying and addressing the difficulties students face in learning. The didactic process through which the transformation (processing) of scientific information is made in order to constitute a school-type knowledge accessible to pupils, is called didactic transinformation in Romanian didactic, and in the foreign specialty literature, didactic transposition. The realization of the didactic transposition in direct relation to the didactic activity with the students contains two stages (levels): the external transposition and the internal transposition.

Given the wide variety of conditions, methods, organizational forms through which skills are being developed, there is a wide variety of pedagogical strategies that are used to build appropriate education situations.

The analysis of the categories of learning situations led to their synthesis in two general categories - receptive learning situations and investigative learning situations - that offer the possibility to implement and validate in the higher education the methodology of developing the competence of didactic communication through learning situations within pedagogical disciplines. Today's pedagogy faces two fundamental strategic orientations, each giving rise to specific types of learning situations. One is the strategy by which the student is put in the position of investigating and even discovering certain truths; the latter puts him in the position of receiving the knowledge that is offered to him. Learning situations by reception are typical of traditional didactics. They have often been criticized as mechanical, dogmatic, passive. There are negative situations where students, lacking basic knowledge and skills, remain passive in the classroom, which explains their school failure. But this is not a reception but a pseudo-reception, which we fight. As a rule, there is an active reception in the education process, which can not be abandoned. It is obvious that discovery learning situations stimulate creative effort and have a great formative force. They require investigation, exploration of the real. The two strategies mentioned are not mutually exclusive. Each has its advantages and limitations, being two alternatives, usable in relation to situational conditions. Both enable active student participation, but in varying degrees and ways. In a well-organized learning process, discovery learning situations and

responsive learning situations alternate or are correlated, as appropriate. Within the strategy of training the competence of didactic communication through learning situations, these two categories of learning situations are proposed, being based on their equilibrium and the completion of them. The learning situation is created by the educator, designed and evaluated in formal and non-formal learning, and is sometimes in an informal context. Learning experience is what each pupil lives in the context of a learning situation. It is a result in terms of acquired knowledge, capacities / abilities formed, outlined personality traits.

The success of teaching-learning is defined by the mutual interaction of a number of factors, one of the most important being the didactic strategy employed by the teacher. Modern pedagogy considers the educator - educated relationship as being a very complex one, implying an ongoing dialogue between the two factors involved in the educational process, mutual communication which involves all sides of their personality. School experience shows that students learn and train themselves the way they are led by their teacher. Student's personality is influenced by the teacher's personality, one's spirituality feeds from the other's, making the interpersonal and multispiritual dialogue necessary and pedagogical interaction possible and able not only to ensure the informational-operational dimension of knowledge transfer, but also its human and psychosocial dimension reflected by the common growth and coevolution of the partners in interaction: the teacher and his students.

References:

1. ABRIC, J. C. *Psihologia comunicării*. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. AGABRIAN, M. *Strategii de comunicare eficientă*. Iași: Editura Institutului European, 2008. 202 p.
3. BADEA, D. *Competențe și cunoștințe - fața și reversul abordării lor*. În: *Revista de Pedagogie*, 2010. 34 – 41 p.
4. BOCOȘ, M. *Comunicarea și managementul conflictului*. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. 200 p.
5. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
6. COTEANU, I. *Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ*. În: *Revista de pedagogie*, nr. 3, 1985. 45 p.
7. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative*, Iași: Polirom, 2002, 93 p.
8. NEACȘU, I.- *Instruire și învățare*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999, 112 p.

MODELAREA ARTISTICĂ - MIJLOC EFICIENT DE SUSTINERE ȘI DEZVOLTARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**CALISTRU RODICA, doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *Artistic modeling with clay and various materials from nature are an effective remedy for education and development of children with special educational requirements. They contribute to the development of aesthetic taste, observation spirit, creativity, muscle sensitivity, cultivation of assiduity and other qualities. I propose two edited albums that include models, milestones for clay molding: „Let's Model” and „Applications with Materials from Nature” through which the child in a basically fun way will discover associates, memorize working procedures, shapes and geometric figures, space orientations and other practices.*

Key words: *artistic modeling, children with special educational requirements.*

Educația copiilor cu CES presupune în primul rând cunoașterea dificultăților de învățare ale acestora. În al doilea rând depistarea și folosirea adecvată a resurselor materiale, umane, metodologice și spirituale în așa fel, încât fiecare copil să învețe și să se dezvolte.

Gândind la copiii cu deficiențele de vîrstă preșcolară am încercat să promovez câteva idei de acțiuni care pot fi întreprinse de cadre didactice, părinți și alte persoane interesate de a reduce efectele negative ale handicapului.

Modelarea artistică presupune activități practice cu diverse materiale ce pot fi modificate secționare, /inclusiv și modelate la propriu/ după bunul plac, în scopul obținerii asemănărilor cu careva chipuri artistice, îmbinărilor reușite de culori, forme, structuri.

Dacă, cu ceva timp în urmă, conform cerințelor programatice se utilizau cu mult efect și succes materialele din natură și modelajul cu lut, plastilină la moment acestea au fost cu mult marginalizate datorită unor politici de proiectare curriculară.

Aflate în preajma copiilor, adunate de ei și pentru ei, acestea pot fi utilizate cu succes în procesul instructiv-educativ, deoarece tehnicile de modelare, decupare, asamblare sunt ușor de îndeplinit, prin urmare accesibile micuților. Marea diversitate de forme, culori, structuri provoacă copiii la încercări de aranjamente compoziționale, apoi la căutări mai potrivite, mai perfecte. Asemenea activități captivează copiii prin acțiune pentru un timp îndelungat și ei, mândri de realizările lor sunt bine dispuși și motivați la noi performanțe.

Prin urmare, aceste activități atractive cu materiale ușor de căutat și găsit, sunt pe placul tuturor și mai ales copiilor cu CES.

Dacă metodele didactice aplicate în învățământul special trebuie alese astfel, încât să conducă la realizarea obiectivelor propuse și, mai ales, să fie adaptate dizabilităților, vârstei și particularităților individuale ale copiilor, apoi anume aceste materiale, tehnici de lucru s-ar cădea să nu lipsească din preajma copiilor.

Din cele observate la direct pot menționa cu siguranță că modelarea artistică este cea mai preferată activitate practică a copiilor și are o influență enormă asupra dezvoltării:

Spiritului de observație, prin faptul că le atrage privirea; prin diversitate, dimensiuni relativ comode de acțiune; prin formele diverse irepetabile și plasticitatea sau duritatea lor; culorile gingașe cu tonalități calmante ș.a. Este suficient ca cineva dintre copii să confecționeze un arici, o ciupercă, o floare și pe loc vecinul său observă și determină că așa ceva poate confecționa și el.

Aranjând o formă un detaliu și observând că nu corespund proporțiile, simetria, caută să le înlocuiască cu altele mai potrivite.

În scopul dezvoltării spiritului de observație, memorării, îndemnării, orientării în spațiu, dezvoltării capacităților creatoare am creat două albume pentru copiii cu genericul: „FANTEZIE, DIBĂCIE, CREATIVITATE”

I-ul: „Aplicații cu materiale din natură” și al II-lea: „Hai să modelăm”, în lucru este și al

III-lea: „Construirea cu materiale din natură și reutilizabile”. Folosirea albumelor în procesul instructiv-educativ, și e salutar faptul că atât la Educația plastică, cât și la Educația tehnologică noul curriculum la clasele primare a inclus

asemenea module, poate contribui substanțial asupra formării spiritului de observație pentru a găsi sursa mai potrivită, forma, culoarea, dimensiunea materialului utilizat de autor și a urma etapele de confecționare până la reușita deplină. Faptul că formele gata sunt perfecte de la natură contribuie la obținerea unor lucrări din start reușite. inclusiv și din partea copiilor cu dizabilități în manipularea mișcărilor.

Și în cazul copiilor cu deficiență de văz acestea, ajutați de cei din jur pot pipăi materialele adunate, simți structura acestora, factura, formele, își vor imagina câte puțin cum arată. Prin urmare, sunt un mijloc de neînlocuit la **dezvoltarea sensibilității musculare**. Câte categorii de dizabilități au nevoie de a se lucra intensiv la acest capitol?

Lucrul cu formele perfecte create de natură, găsirea unor figuri identice prin care se pot crea cu ușurință de către toți copiii simetria axială, radială, armonia și gingășia culorilor naturale **formează și dezvoltă gustul estetic, dragostea pentru frumos și perfect**.



Faptul că lucrează, că trebuie să ajusteze, să potrivească, să decupeze sau să creeze perfect figurinile ajustându-le după mărime, formă, le dezvoltă **măsurarea din ochi, îndemânarea**.



Activitățile practice cu materiale din natură **îmbogățesc** prin diversele tehnici **experiența practică a copiilor**. Atrăși și mult pasionați de lucrarea practică care urmează să o îndeplinească sunt **mult mai atenți** la fiecare etapă demonstrată cum trebuie îndeplinită, încearcă **cu multă răbdare** adesea repetând procesul în caz de nereușită fără să fie impuși, ci cu mult entuziasm.

Fantezia. Adesea doar privind o figurină, o formă creată la întâmplare copilul **descoperă asociații**, își imaginează ce ar putea să facă și caută căi, probe să-i reușească. Are deja o creație gata și gândul trece la o nouă fază, caută să creeze o compoziție adăugând și alte figuri, mediu, în care figurina nu va fi singură, ba mai mult, **nici el, copilul deja nu mai este singur...**



Dacă le este susținută fantezia prin niște sugestii venite și de la pedagog **curajul crește**. Privind la fețele acestor copii, la fel cum și la mulți alți copii implicați în modelarea artistică putem lesne citi câtă pasiune, satisfacție exprimă.

Dacă le este susținută fantezia și prin niște sugestii venite de la pedagog **curajul crește**. Copiilor le place lumea de poveste, o lume irepetabilă ce poate fi creată de ei însăși, totuși pedagogul îi poate ajuta mult, dacă va aduce o claritate în structurarea posibilităților de a obține lumea fantastică. Căutarea și analiza modificărilor prin exemple concrete din poveștile fantastice cunoscute cum a fost modificată schimbată realitatea cu lumea de poveste, Urmând și ei aceste principii, calea spre **fantezie** se va deschide în toată amploarea ei. Spre exemplu, că pot înlocui părțile corpului cu diverse materiale din natură, că nu-i neapărat să fie aceleași culori, ba și formele pot fi schimbate, sunt mai nostime. Mărimile proporțiile acestora, personificarea, locul de amplasare /vaca în copac/ ș. m. a., care aduc multă satisfacție în sufletul copilului și curaj **de a se autoaprecia**.

Creativitate. Savanții confirmă că perioada cea mai favorabilă de dezvoltare a creativității este de la 4 la 10 ani. Ce pot crea copiii în această perioadă, dacă totuși ne dorim ființe creative în viitor? Versuri, muzică, desene... Pedagogii care practică lucrări cu materiale din natură și mai ales, le creează condiții și să modeleze cu lut, au remarcat cu câtă pasiune copiii creează, fără a se repeta, noi și noi chipuri.

Am urmărit în lucru și copiii cărora nu li se demonstrează nimic, considerându-se că asemenea intervenții le încurcă acestora în creativitate. Un grup de copii din categoria celor lăsați să ajungă singuri la creativitate (cei mai mulți de 6-7 ani), au modelat timp de 25 minute. În acest proces pe tot parcursul activității respective patru copii au modelat și bile, din ele, trei au făcut turte. Un copil a modelat din două bastonașe un avion și în rest nimic! Frământau boțul, î-l admirau ce configurație au obținut și atât. Nimic concret și care le-ar fi adus bucuria creației sale. Nimeni nu inventează roata, când aceasta este deja creată. O experiență în plus, o idee nouă nicidecum nu te poate împiedica în creație, ci poate doar sugera niște căi, tehnici noi, cum poți crea și tu ceva asemenea. Nimeni nu te obligă să te oprești să nu mergi mai departe să nu cauți și propriile idei. Dar cu cât mai multă experiență acumulăm, cu atât mai multe posibilități, idei ne apar și astfel, treptat avem șanse să devenim creatori de noi valori.

Tot la acest subiect și următoarea constatare, dacă cei mici desenează cu plăcere în speranța că de nu le-a reușit un desen acum, vor reuși în viitor, crescând adesea se descurajează, nu sunt satisfăcuți de perfecțiunea, precizia figurinelor desenate, adesea, greu de corectat și abandonează. Din acest motiv, anume, lucrul cu materialele din natură antrenează, ajută să-și dezvolte musculatura degetelor și să poată desena scrie mult mai reușit.



Lucrările confecționate cu materiale din natură nu se compară cu jucăriile confecționate din materiale sintetice, multe dintre acestea și dăunătoare. Dacă jucăriile procurate sunt destinate unor acțiuni limitate, activitățile practice cu materiale din natură impun de la sine copilul să facă ceva cu ele /să judece ce poate face, să compare fiecare detaliu cum să corespundă modelului/.

Cultivarea asiduității vioiciunii. Copilul este dispus să stea și ore în acest proces fără a se plictisi. Vor memora în mod practic formele și figurile geometrice, modificările acestora de la standarde, vor însuși mai lesne calculul și alte noțiuni matematice. Comunicarea se declanșează liber, prin emoții pozitive. Însușește și comunicarea prin imagini, mult mai subtilă și mai extinsă. Prin faptul alegerii unor anumite subiecte, refuzul de a îndeplini pe altele se pot depista și niște stări de spirit, probleme interne care-i domină pe copii. Dragostea față de îndeletnicirile practice se cultivă la vârsta timpurie.

În concluzie, modelarea artistică, din marea diversitate de materiale contribuie eficient la dezvoltarea fanteziei, iscusinței, priceperii, ingeniozității, istețimii, perspicacității prin descoperirea de noi poziții, chipuri cu care să-și completeze ideea, să facă modificări în fiecare etapă. Doar discipolii dibaci și creativi vor contribui la progresul economic. Doar cei, care muncesc creativ, au o viață palpitantă, plină de entuziasm și, prin progresele obținute zi de zi, capătă o mare satisfacție de sine. Sub îndrumarea părinților, pedagogilor responsabili, dar și de sine stătător, copiii vor reuși să devină și creatori de mari valori.

Referințe bibliografice:

1. Curriculum național. Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
2. CUCOȘ, C. Pedagogie, Ed. Polirom, 2006.
3. CALISTRU, R. Fantezie, dibăcie, creație. Aplicații cu materiale din natură. Ed. Literatura artistică, Chișinău, 1990.
4. CALISTRU, R. Fantezie dibăcie, creativitate: Hai să modelăm! Ed. „Totex-Lux”. Chișinău, 2018
5. GHERUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001.
6. Programul național de dezvoltare a educației incluzive din Republica Moldova pentru anii 2011-2020, Hotărârea Guvernului RM din 6 iulie, 2011.
7. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, V. Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii din Republica Moldova. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/incluziunea_socio-educationala_a_copiilor_cu_dizabilitati_in_grdina_de_copii.pdf
8. Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale: culegere de texte. Asociația RENINCO România, Coordonator Ionel Mușu, Editura Marlink, 2000.

TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ȘI COMUNICAȚIONALE PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**CERNEI ADRIANA, profesor de matematică și informatică,
Liceul Teoretic Vărativ, r. Rîșcani, Republica Moldova**

Abstract: *The law underlying the development of the contemporary world is the continuous, dynamic and permanent change of education, which provides for the democratization, differentiation and adaptability of the education system according to the individual needs of the educators. In the present paper are presented some moments from the history of inclusive education, the classification of the types of Special Educational Requirements, and the role of information and communication technology in the education of children with special educational needs. One of the priorities of the educational policy promoted internationally and supported by Moldova is the provision of access to quality education for all children, in this context a case study is presented.*

Key words: *special educational requirements, inclusion, learning, information and communication technologies.*

1. Educația incluzivă în societatea informațională

Până la revoluția industrială din sec. XIX, atitudinea față de copiii cu dereglări în dezvoltare era una neunivocă. Dintr-o parte, copiii cu anomalii în dezvoltarea cognitivă și fizică erau priviți drept o minoritate „defectivă”. Din altă parte, chipul copilului cu deficiențe, care se deosebește esențial de copiii sănătoși, cauza la ultimii o frică mistică, acest copil fiind perceput drept o ființă demonică.

Drept consecință, copiii cu diverse anomalii erau marginalizați, izolați sau chiar exterminați. A fost nevoie de mult timp pentru ca atitudinea respectivă să se modifice. În anii '70 a secolului trecut a fost propusă noțiunea de „normalizare”, bazată pe principiile [1, p. 19-23]:

1. copilul cu dezabilități are aceleași nevoi ca și ceilalți copii, principala fiind nevoia de iubire și de un mediu care stimulează dezvoltarea sa;
2. copilul cu particularități în dezvoltare este, în primul rând, un copil și el trebuie să beneficieze de condiții de viață maximal apropiate de cele normale;
3. cel mai bun loc pentru copil este „acasă”, iar autoritățile locale sunt obligate să contribuie ca copiii cu particularități în dezvoltare să fie educați în familie;
4. toți copiii sunt capabili să învețe și fiecărui copil, indiferent de gravitatea perturbării dezvoltării sale, trebuie să i se ofere posibilitatea de a obține o educație

De fapt, toate aceste necesități sunt axate pe o structură de bază a zilelor noastre – *a învăța a trăi împreună cu alții*, având la bază principiul *incluziunii*, iar incluziunea începe de la recunoașterea diferențelor dintre elevi. O explicație mai detaliată a etapelor premergătoare procesului de incluziune a elevilor cu CES în școlile de cultură generală o putem vedea în fig. 1.

În context național, educația incluzivă a fost definită pentru prima dată în Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, care subliniază Educația Incluzivă (EI), ca proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate, de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație, în condițiile diversității umane [2].

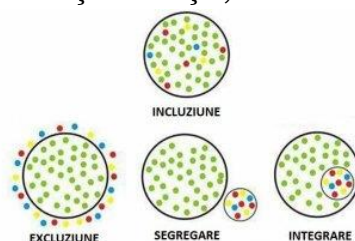


Fig. 1: Etapele premergătoare ale procesului de incluziune.

Astfel, educația incluzivă implică schimbarea și adaptarea continuă a sistemului de învățământ, pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor lor, pentru a oferi educație de calitate tuturor educabililor, în medii de învățare comună. Practic, aceeași definiție este propusă și în Codul Educației în care Educația Incluzivă este definită ca: „proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare” [3].

Cerințele educaționale diferite și speciale ale indivizilor a condus spre schimbări radicale în ceea ce privește retorica educațională și noile abordări. Astfel, termenii de copil invalid, handicapat, needucabil și educație corecțională au fost înlocuiți cu termenii copil cu cerințe educaționale speciale și educația cerințelor speciale. În contextul educației incluzive, are loc înlocuirea instruirii bazate pe performanțe academice cu instruirea bazată pe satisfacerea necesităților, adică achiziționarea de valori, atitudini, competențe pentru viața independentă și inserția socio-profesională. Integrarea constă în implicarea copilului în cadrul învățământului general, dar acesta este marginalizat, întrucât nu reușește programa, iar incluziunea presupune ca instituțiile și sistemul educațional, să se schimbe, adaptându-se continuu la necesitățile copiilor.

O prezentare ilustrativă a evoluției conceptului este dată în imaginile din figurile 2, 3, și 4:

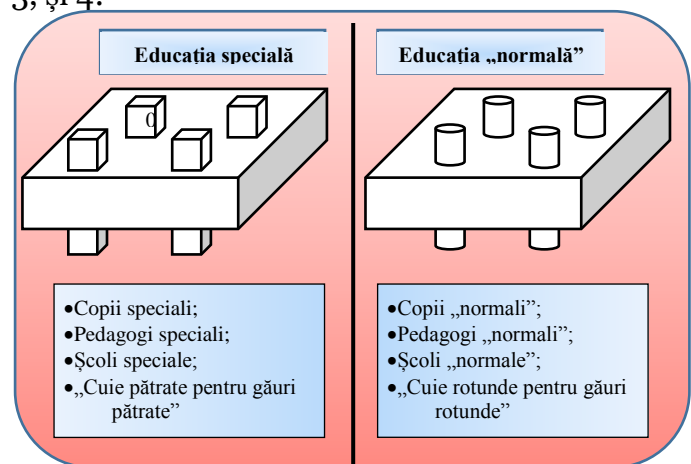


Fig. 2: Analiza comparativă dintre educația specială și educația „normală”.

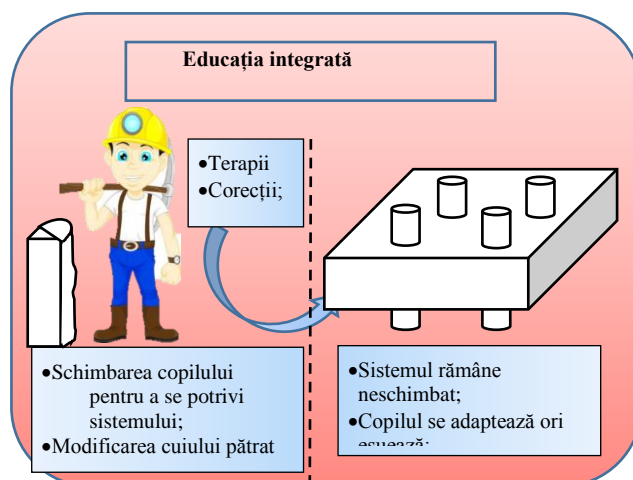


Fig. 3: Procesul de „obținere” a educației integrate.

Educația cerințelor speciale implică un învățământ diferențiat și puternic individualizat, bazat pe flexibilitate și adaptare continuă a demersului educațional pentru a răspunde necesităților copiilor. Un asemenea tip de educație subînțelege [4]:

1. educație adaptată particularităților psihico - individuale;
2. educație adaptată caracteristicilor unei anumite deficiențe/dificultăți/dezabilități;
3. educație printr-o intervenție specifică (reabilitare/recuperare) copilului;
4. activități educaționale complementare celor din educația generală;

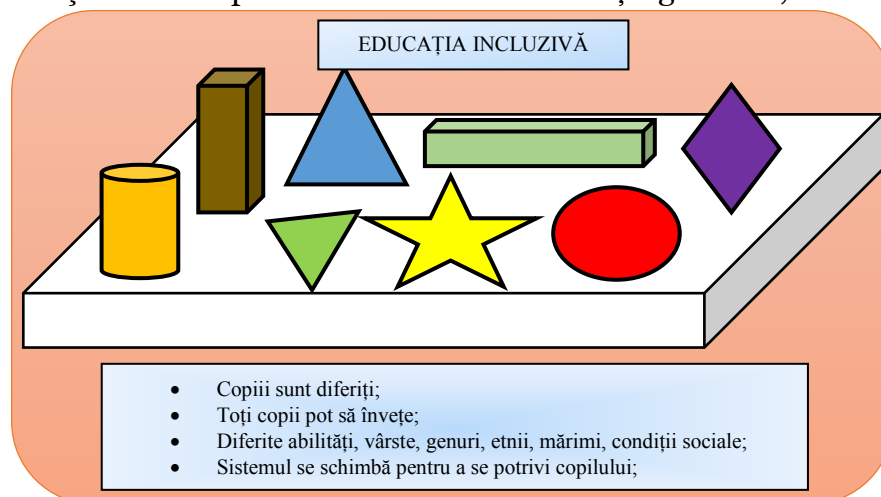


Fig. 4: Caracteristicile educației incluzive.

În conformitatea cu cercetările în domeniu, CES pot fi clasificate în două grupuri mari:

I. *Cerințe educaționale speciale, condiționate de o dezabilitate;*

Aici se includ deficiențele în/de dezvoltare, conform legislației dezabilități, referindu-se, la clasificarea UNESCO, 1995, având cea mai largă utilizare la nivel global [5].

1. Dificultăți/dezabilități de învățare;
2. Deficiențe fizice/neuromotorii, de văz, de auz, de limbaj;
3. Tulburări emoționale (afective) și de comportament.

II. *Cerințe educaționale speciale, care nu sunt condiționate de o dezabilitate.*

Aici se includ problemele de învățare survenite din anumite situații de risc în care pot nimeri copiii, situații care afectează capacitatea de învățare a copiilor. În acest context, conceptul CES coincide cu conceptul situație de risc, identificând riscurile de ordin biologic, social și educațional ce stagnează dezvoltarea copilului, și în particular performanțele copilului.

O altă divizare a CES, propusă de Organizația Pentru Cooperare Economică Și Dezvoltare are la bază Clasificarea Internațională Standard a Educației care, se referă la grupuri [6]:

1. Categoria A: dezabilități care au cauze biologice/organice clare;
2. Categoria B: dificultăți de învățare care nu derivă dintr-o dezabilitate;
3. Categoria C: dificultăți din dezavantaje socio-economice, culturale, lingvistice.

Clasificarea UNESCO a categoriilor de elevi cu CES, sugerează că fiecare tip de dezabilitate conferă dezvoltării copilului anumite particularități, și anume cunoașterea lor este cel mai important pas în procesul de evaluare a dezvoltării copilului. Dacă este identificată corect dezabilitatea, poate fi constatată necesităților copilului, ca în procesul proiectării instruirii să fie utilizate cele mai eficiente programe și servicii de suport educațional.

Societatea contemporană se îndreaptă cu pași rapizi spre o societatea global informațională, ceea ce necesită adaptarea la noile tehnologii a tuturor sectoarelor de activitate. O atenție deosebită trebuie acordat învățământului, ca mijloc de pregătire, a tinerei generații, unde se includ și elevii cu CES, pentru a putea face față noilor cerințe impuse de societate.

Astfel, în lucrul cu copii cu CES se utilizează Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale care reprezintă un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice utilizate pentru a comunica și pentru a crea, a difuza, a stoca și a gestiona informația destinată procesului educativ. În tabelul 1 este prezentată informația ce ține de tipul de dezabilitate/deficiență și programele sau softurile educaționale cu specific de învățare pentru copii cu CES.

Tabelul 1: Softuri educaționale pentru elevi cu diferite CES;

Deficiența/ Dificultatea copiilor cu CES	Softul educațional	Descrierea
<i>Deficiența auditivă</i>	Soft educațional TARA	Ajută copiii cu autism să-și lărgescă experiențele de viață, să dobândească abilități de adaptare la mediu. Programul Tara ajuta la construirea de asocieri cognitive, între sunet și reprezentarea imaginilor.

	DFB (Dattilogia Fonologica Bimanuale)	Software-ul propus a fost conceput și proiectat pentru nevoile persoanelor surde, în scopul de a îmbunătăți dobândirea de competențe lingvistice în ambele sensuri (înțelegere a mesajului emis și ca emitent).
Deficiența psihomotorie	Viacam sau eViacam	Program care înlocuiește funcționalitatea loco-motorie permițând utilizatorului să miște cursorul mouse-ului prin mișcarea capului. Programul funcționează pe orice calculator cu o cameră web, fără accesorii suplimentare.
	Simon listens	Soft pentru persoanele cu handicap fizic, creat pentru a le da posibilitatea de a utiliza chat-ul, pentru a scrie e-mailuri, pentru a naviga pe internet, pentru a face internet-banking și multe altele. Este un program open-source de recunoaștere a vorbirii ce permite înlocuirea mouse-ului și a tastaturii.
Deficiența vizuală	Sinteză vocală	Cea mai bună interacțiune a nevăzătorilor cu aplicațiile informatice este cititorul de ecran și sinteză vocală.
	Balabolka	Soft de conversie a unui text în format audio.
Dificultăți de învățare / tulburări de comportament / tulburări socio – afective	SENSwitcher	Programe concepute pentru a ajuta la predarea competențelor în domeniul TIC pentru persoanele cu dificultăți de învățare multiple și profunde și pentru cei care vor să-și dezvolte abilități de lucru cu dispozitivele de intrare și de asistență pentru copii foarte mici începători în lucrul cu calculatorul;
	FacilitOffice	produs propus elevilor cu dezabilități cognitive, senzoriale, neuro-motorii, dificultăți de învățare și reprezintă un set de programe de procesare de text și prezentări dintre cele mai comune, ce au ca scop ameliorarea autonomiei în adaptarea școlară și, vine în ajutorul profesorilor făcând mai eficientă predarea;
Tulburări de limbaj	LOGOPEDIX și Evalogos	Sunt softuri specializate în logopedie, destinate tuturor copiilor cu dislexie, dislalie și întârzieri de limbaj, fiind adaptabile atât pentru copiii preșcolari, învățământul primar
	Sebran's ABC	Conține imagini în culori, o muzică plăcută și jocuri captivante, cu ajutorul cărora copiii pot învăța să scrie și să citească. Programul este disponibil în diferite limbi, inclusiv română, engleză, franceză, spaniolă și germană.

2.TIC pentru elevii cu CES. Studiu de caz.

Potrivit Organizației Internaționale a Persoanelor cu Dezabilități (DPI), dezabilitatea este definită ca fiind „*rezultatul interacțiunii dintre o persoana care are o infirmitate și barierele ce țin de mediul social și atitudinal de care ea se poate lovi*” [7], iar în particular deficiențele locomotorii se definesc prin disfuncția sau reducerea activității fizice ale unui individ afectând membrele, trunchiul sau capul.

Studiu de caz: Elevul X, cu deficiențe locomotorii

Printre elevii Liceului Teoretic Vărațic, în lista elevilor clasei a VII-a întâlnim un copil X, în scaun cu rotile. Nu a fost mereu așa, doar anul acesta. Elevul X, până la vârsta de 14 ani a fost un copil normal, fără deficiențe locomotorii, însă cu o deformare a coloanei vertebrale, ca în primăvara anului 2018, părinții să se decidă la o intervenție chirurgicală, pentru a înlătura deformarea. La moment elevul X, este în etapa de reabilitare, de aceea are deficiențe locomotorii, aflându-se în scaun cu rotile.

Elevul X, la moment nu frecventează școala din mai multe considerente:

1. școala nu este prevăzută cu rampe de acces;
2. laboratoarele din liceu sunt la etajele superioare;

3. copilul se stingherește de faptul că se află într-un scaun cu rotile;
Strategii folosite de cadrul didactic în vederea integrării elevului cu deficiențe locomotori:
 1. asigurarea unei atmosfere optime pentru instruire;
 2. tratarea diferențiată a elevului X cu deficiențe locomotori (corelarea conținuturilor obligatorii și posibilitățile de învățare);
 3. planificarea situații de învățare într-un timp și spațiu accesibile elevului, întrucât instruirea se realizează la domiciliu;
 4. aplicarea unor strategiilor de evaluare adaptate la deficiențele elevului X;
 5. păstrarea și dezvoltarea parteneriatului școală - familia.

Tabelul 2: Analiza SWOT

Puncte Tari	Puncte Slabe
<ul style="list-style-type: none"> - X, nu prezintă dificultăți de comunicare - Îi place să lucreze la calculator; - Activ, concentrație ridicată, exprimare fluentă. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primăvara 2018, intervenție chirurgicală; - Deplasare utilizând un scaun cu rotile; - Școala nu este dotată cu rampe ca să fie posibilă circulația prin întreg corpusul; - Neîncrederea în sine.
Oportunități	Amenințări
<ul style="list-style-type: none"> - Îi place să lucreze la calculator; - Fire sociabilă, activă, atentă. 	<ul style="list-style-type: none"> - starea de sănătate a elevului instabilă în timp; - medicii nu sunt încrezuți că X, va reveni la viața anterioară; - sistem imunitar slăbit.

În procesul instruirii la domiciliu sau creat condiții și sau utilizat strategii ameliorative, procesee, metode de instruire, pentru a crea posibilități egale și optime de studiu a disciplinelor matematica și informatica alături de colegii lui X.

La matematică se utilizează aplicația Geogebra, aplicație software de geometrie interactivă pentru elevi și prezentările electronice, iar la disciplina informatica se utilizează platforma Padlet, (fost Wallwisher) este o aplicație online care permite utilizatorilor să-și exprime cu ușurință opiniile pe un subiect comun pe un „avizier”. În „peretele” platformei Padlet au fost plasate materialele (figura 5), la disciplina Informatica, câteva teste la manualul de Informatică, clasa a 7-a pentru exersare, 10 funcții ale tastaturii pe care nu le știi, istoria calculatoarelor și un test de evaluare la prima unitate de curs.

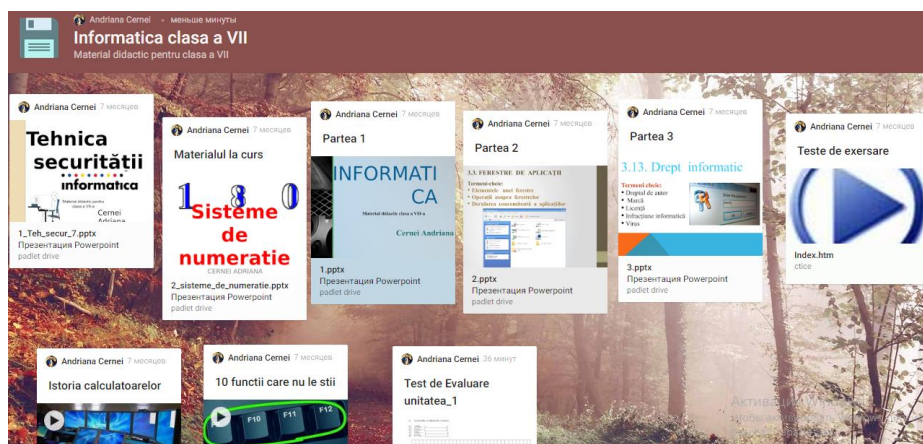


Fig. 5: Materiale pentru elevul X, cu instruire la domiciliu.

Concluzii:

Actualmente, procesul de dezvoltare a sistemului de învățământ este caracterizat prin ascensiunea rolului tehnologiilor, devenind o componentă importantă a instruirii,

adăugând un set valoros de resurse și instrumente didactice noi, adecvate pentru a sprijini procesului instructiv-educativ. Astfel „*Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale oferă posibilitatea schimbării paradigmei educaționale, prin deschiderea accesului spre cunoștințe, celora, ce anterior nu aveau posibilitatea de a învăța*” [8].

În procesul instruirii copiilor cu CES din cadrul educației incluzive, utilizarea tehnologiilor poate facilita actul educațional prin următoarele activități:

1. Pentru elevii cu CES:
 - Facilitează accesul independent la educație;
 - Îndeplinirea sarcinilor de învățare într-un ritm propriu;
 - Utilizarea TIC-ului sporește motivația de instruire, încrederea în forțele proprii, școală, societate și dezvoltă creativitatea;
 - Elevii cu diferite dificultăți de învățare/deficiențe fizice pot comunica mai ușor între ei, cu semenii și profesorii.
2. Pentru profesori:
 - Reduce izolarea cadrelor didactice care instruiesc copii cu CES, permițând comunicarea lor cu colegii;
 - Utilizarea TIC, contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrului didactic;
 - Eficientizarea procesului instructiv-educativ prin crearea unei baze informaționale, care poate fi utilizată în continuare.
3. Pentru părinți:
 - Utilizarea TIC, ridică moralul, sporește motivația și încrederea părinților în socializarea și viitoarea integrarea copiilor lor în societatea contemporană.

Referințe bibliografice:

1. NIRJE, B., *The Normalization Principle and Its Human Management implication*. În: *The International Social Role Valorization Journal*, Vol. 1, nr. 2. p. 19-23.
2. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*. HG nr.523 din 11.07.2011. În: *Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011*, art.589.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014*. În: *Monitorul Oficial nr.319-324 din 23.11.2014*, art.63.
4. VLAD, E., *Evaluarea în actul educațional terapeutic*. București: Pro Humanitate, 1999.
5. UNESCO, *Dosar deschis al educației incluzive. Material – suport pentru directori și administratori școlari*, RENINCO, 2002.
6. *Synthesis Report and Chapter 8 Romania in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: BosniaHerzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*, 2007. [online]. [citată 1.10.2018]. Disponibil pe Internet: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/38614298.pdf>.
7. Convenția privind Drepturile Persoanelor cu Dezabilități. [online]. [citată 4.10.2018]. Disponibil pe Internet: https://msmps.gov.md/sites/default/files/legislation/conventia_onu_dizab_ro.pdf.
8. CEC, 2001, e-Inclusion: The Information Society's Potential for Social Inclusion in Europe.

VALORILE INCLUZIVE ÎN ACȚIUNE – PROVOCARE PENTRU INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

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

Abstract: *This article addresses the issue of inclusive values as a challenge for preschool institutions. The most important element of inclusion is that it implements inclusive values. Namely, dedication to certain values generates desire to overcome exclusion and to promote participation. Also included in the article are inclusive values: equality, participation, community, respect for diversity and sustainability.*

Key words: *values, inclusive values, equality, participation, community, respect for diversity, sustainability.*

În ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în particular, a dreptului la educație. Astfel, la nivelul politicilor educaționale s-a impus ca un principiu funcțional *educația incluzivă*. Aceasta a apărut ca o reacție a societății la asigurarea cadrului necesar specific educației persoanelor cu cerințe educaționale speciale [7].

Prin educație putem dezvolta conștiința individului pentru ca de mic să fie pregătit să accepte drepturile și valoarea individului cu diferite nevoi, indiferent de ce natură sunt acestea. În acest sens, conștiința copiilor, de la cea mai fragedă vârstă trebuie formată și dezvoltată învățându-i pe ei că acceptarea copiilor „diferiți” alături de toți ceilalți trebuie făcută nu de dragul lor în primul rând și nu din milă pentru ei, ci pentru dreptul fiecărui individ de a participa la acțiuni comune pentru dezvoltarea lui ulterioară, pentru a contribui și el la dezvoltarea comunității în care trăiește [8].

Există o abordare generală privind importanța educației și a asigurării accesului la educație pentru toți copiii, ca mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității. Aceasta presupune acțiuni concrete care au propulsat procese ample, ce au contribuit la aducerea în mediile educaționale a multor copii, altădată respinși și excluși [1].

Prin urmare, educația incluzivă caută să răspundă tuturor necesităților copiilor, tinerilor sau adulților. Cel mai important element al incluziunii este faptul că ea pune în acțiune valorile incluzive. Anume dedicația față de anumite valori generează dorința de a depăși excluderea și a promova participarea.

Valorile ne ghidează și ne îndeamnă la acțiune. Ele ne stimulează să mergem înainte, ne orientează într-o direcție și ne desemnează destinația. Nu vom ști dacă facem sau am făcut un lucru bun, dacă n-am înțeles relația dintre acțiunile și valorile noastre, deoarece toate acțiunile care-i afectează pe alții se bazează pe valori [2].

În axiologie se evidențiază trei modalități de explicare a valorii [6]:

- valoarea este un act social care apare în relația dintre om și cunoașterea mediului social, dintre om și procesul de făurire a istoriei;
- valoarea este o relație funcțională între un obiect dorit și apreciat și un subiect care dorește acest obiect și îl apreciază;
- valoarea reprezintă o trăire umană, o exigență de conștiință.

În filozofia educației se menționează că structural valoarea conține:

- *componenta obiectivă* privind însușirile reale ale obiectului/fenomenului;

- *componenta subiectivă* ce ține de capacitatea omului de cunoaștere și transmitere a realității:
 - apreciere;
 - comparare;
 - valorizare a acesteia.
 Într-o primă aproximație, deosebim [Ibidem]:
- *valorile general-umane* (fundamentale) ce pot fi considerate „valori-scop”;
- *valorile democratice*, tratate ca „valori-mijloc”.

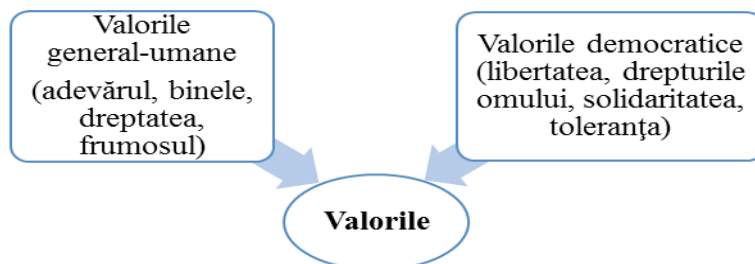


Fig. 1. Tipologia valorilor

Cercetătorul M. Călin clasifică valorile în felul următor [3]:

- *valorile vitale* necesare apărării vieții și mediului;
- *valorile morale, politice, juridice și istorice* necesare existenței unui stat și națiuni;
- *valorile estetice și religioase*.

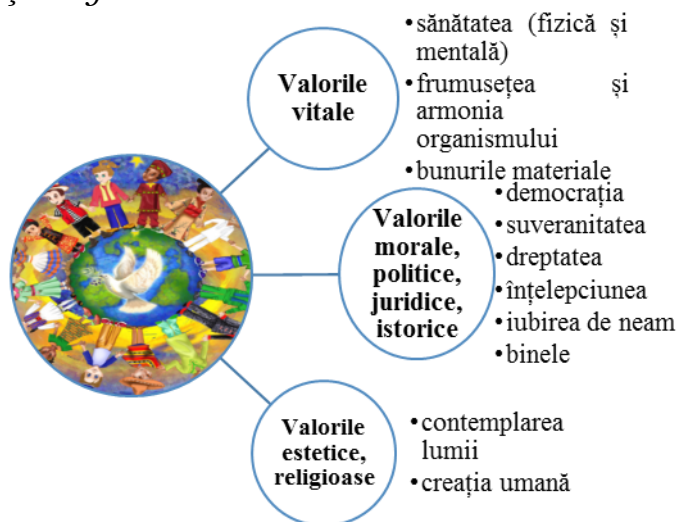


Fig. 2. Tipologia valorilor după M. Călin

Valoarea este, prin concept, fundamentul alegerii. O valoare este o credință pe care se bazează o persoană în acțiunea sa preferențială. Educația trebuie să se concentreze pe niște valori constante și fundamentate, care este binevenit să vină de la comunitate, deoarece aceasta reprezintă o anumită stabilitate, inclusiv sub aspectul continuității valorice.

Conform lui G. Pugh în societate există trei seturi de valori [Apud 4]:

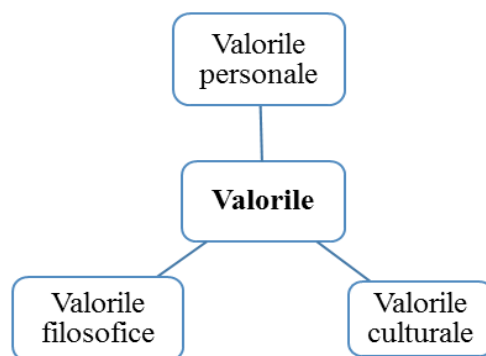


Fig. 3. Tipologia valorilor după G. Pugh

V. Mândăcanu clasifică valorile în [5]: *valori democratice moderne* și *valori autentice autohtone*.

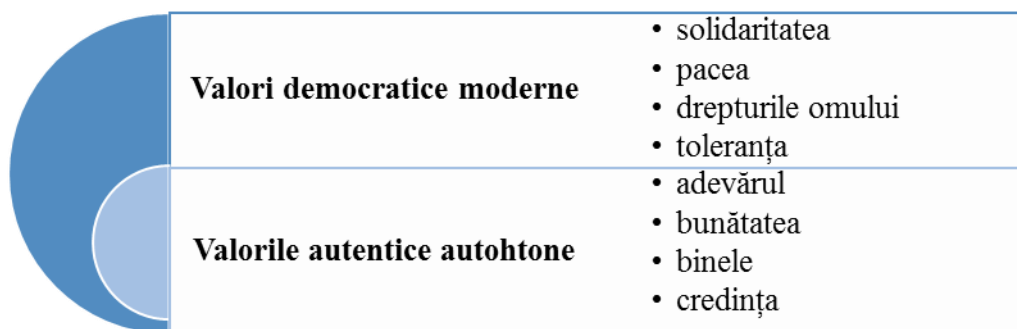


Fig. 4. Tipologia valorilor după V. Mândăcanu

În acest cadru de analiză, putem evidenția valorile dominante asupra cărora trebuie să se concentreze activitatea instituției de educație timpurie. Fără a pretinde la exhaustivitate, considerăm că acestea ar fi:

- încrederea și respectul față de copil;
- participare, durabilitate;
- dreptatea, onestitatea, altruismul, cooperarea;
- toleranța, drepturi, egalitatea și respectul de sine/față de ceilalți;
- exigența, atașamentul în raport cu grădiniță, comunitate;
- atașamentul profesional;
- respect pentru diversitate etc.

Toate valorile sunt necesare pentru dezvoltarea educațională incluzivă, dar cinci dintre ele: *egalitatea, participarea, comunitatea, respectul pentru diversitate și durabilitatea* – pot contribui mai mult decât celelalte la stabilirea unor structuri, proceduri și activități incluzive în instituții. Drepturile derivă din aprecierea egalității, dar sunt numite separat, pentru că noțiunea de drepturi are o importanță strategică când promovăm recunoașterea valorii egale a persoanelor și combatem discriminarea.

În Tabelul 1 este divizat cadrul valorilor incluzive. Însă este important să recunoaștem că toate aceste valori afectează structuri, țin de relații și posedă o legătură cu materiile spirituale.

Tabelul 1. Cadrul valorilor incluzive [2]

Structuri	Relații	Spirit
Egalitate	Respect pentru diversitate	Bucurie
Drepturi	Nonviolență	Dragoste
Participare	Încredere	Speranță/optimism
Comunitate	Compașiune	Frumusețe

Durabilitate	Sinceritate	
	Curaj	

În concluzie, menționăm că valorile incluzive în acțiune reprezintă un element important al incluziunii. Pe măsură ce instituțiile își elaborează propriile cadre de valori, înțeleg importanța lor pentru acțiune și încep să le pună în aplicare, ele își schimbă practicile și culturile de suport.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, Vera et al. *Educație incluzivă*: Unitate de curs. Chișinău: S. n., Tipografia „Bons Offices”, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0
2. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Indexul Incluziunii*: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli. Chișinău, 2015. 201 p.
3. CĂLIN, Marin. *Filosofia educației*: antologie. București: Aramis, 2001. 288 p. ISBN 973-8066-74-3
4. GUZGAN, Valentin. *Managementul educațional. Cultura organizațională în unitatea școlară*. Chișinău: Valinex, 2003. 282 p. ISBN 997-5971-46-6
5. MÂNDĂCANU, Virgil. *Etica și arta comportamentului civilizat*. Chișinău: Sirius, 2001. 152 p.
6. PATRAȘCU, Dumitru, ROTARU, Tudor. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006. 296 p. ISBN 978-9975-78-265-4
7. SOLOVEI, R. *Educația incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*. Chișinău, 2013. 173 p. [cit. 15.10.2018]. Disponibil: <http://www.keystonemoldova.md/assets/documents/ro/publications/Guide%20inclusive%20educat ion.pdf>
8. VRÂNCEANU, M., PELIVAN, V. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. 155 p. [cit. 17.10.2018]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/incluziunea_socioeducational_a_copiilor_cu_dizabiliti_in_g radinia_de_copii.pdf

ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI PRIN INTERMEDIUL PLATFORMEI ONLINE

**ANGELA CUCER, doctor, conferențiar cercetător,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *Some suggestions have been made in the article about the need to create an online platform for the professional orientation of people with disabilities. Also presented were: purpose, principles, beneficiaries, the advantages of such a platform, legislative documents.*

Key words: *professional orientation, online platform, benefits, people with disabilities.*

În condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților la procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg, capacități și abilități superioare de folosire a tehnicii, pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate, orientarea și pregătirea profesională a persoanelor cu dizabilități este indispensabilă.

Prin orientare profesională se înțelege acel complex de acțiuni destinate să informeze o persoană către una sau mai multe profesii, în conformitate cu interesele și aptitudinile sale. Scopul acesteia fiind identificarea și ghidarea persoanei cu dizabilități spre meseria sau profesia care i se potrivește cel mai bine cu capacitățile, dorințele și personalitatea sa, ținând seama și de posibilitățile de angajare oferite de piața muncii.

Fiind o problemă complexă – economică, tehnică, sociologică, psihologică și morală, în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități ne putem bizui pe curiozitatea obișnuită și pe interesele tinerilor (pe care trebuie să le cunoaștem); pe resursele psihosociale ale persoanei așa ca: autonomie; încredere în forțele proprii, capacitatea de a lua decizii, de a planifica etc.

Orientarea profesională înseamnă a ajuta persoana să se cunoască, să se recunoască în toate situațiile, să-și mobilizeze „rezervele” la timpul oportun. Mai înseamnă a-i propune mijloacele prin care să-și completeze lacunele și să-și compenseze incapacitățile; să se informeze asupra realităților vieții sociale și nu numai; să-i pui la dispoziție o documentație asupra profesiilor ce i se oferă.

Una din aceste mijloace, în opinia noastră, a colaboratorilor sectorului Asistența Psihologică în Educație în cadrul proiectului ”Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”, coordonator Aglaida Bolboceanu, este *platforma online*.

Sistemele și resursele informaționale existente la noi în țară nu oferă o imagine complexă referitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități. O mare parte a informației nu este accesibilă pentru ei. Din acest considerent crearea *unei platforme online* pentru orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități trebuie să fie orientată spre satisfacerea intereselor și necesităților acestor persoane.

Platforma online face parte din componentele de bază ale societății informaționale și constituie un sistem complex de asigurare informațională a beneficiarilor prin aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicații. Ea contribuie la asigurarea accesului la informație și prestării serviciilor psihologice în regim interactiv.

Obiectivul general al platformei electronice îl constituie asigurarea accesului la informație privitor la aspectele psihologice ale orientării profesionale a persoanelor cu dizabilități, sporirea gradului de participare a cetățenilor în procesul de orientare profesională a acestor persoane.

În procesul de funcționare a platformei trebuie de ținut cont de unele principii:

- *accesibilitate a informației* - respectarea dreptului fundamental al persoanelor cu dizabilități de a avea acces la informațiile privind orientarea profesională ;
- *armonizarea cadrului juridic cu reglementările și standardele internaționale*;
- *protecție și securitate* - respectarea drepturilor și libertăților constituționale ale acestor persoane în procesul de creare, stocare, prelucrare și transmitere a informației, inclusiv protecția datelor personale, prin metode și mecanisme de asigurare a securității informaționale.

Platforma online propusă de noi, în cadrul proiectului: *Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice în procesul învățării pe tot parcursul vieții*, va integra metode și instrumente avansate pentru diseminarea informației obținute privitor la orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

La baza elaborării *platformei online* s-au luat în considerare unele documente prevăzute pentru elaborarea a stfel de platforme în Republica Moldova:

- **Codul Educației și Strategia Educația – 2020**, ce stipulează: *a mări eficiența sistemului educațional, extinderea și diversificarea serviciilor educaționale prin dezvoltarea oportunităților oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor.*
- **Legea privind accesul la informație** nr. 982-XIV din 11.05.2000 reglementează: a) raporturile dintre furnizorul de informații și persoana fizică sau

juridică în procesul de asigurare și realizare a dreptului constituțional de acces la informație; b) principiile, condițiile, căile și modul de realizare a accesului la informațiile oficiale aflate în posesia furnizorilor de informații; d) drepturile solicitanților de informații; e) obligațiile furnizorilor de informații; f) modalitatea apărării dreptului de acces la informație.

- **Legea cu privire la informatică** nr. 1069-XIV din 22.06.2000 stabilește: art.1 – “principalele reguli și condiții de activitate în domeniul informaticii în R.Moldova, drepturile și obligațiile statului, ale persoanelor juridice și fizice în procesul creării, administrării, utilizării și întreținerii sistemelor informatice, principiile și măsurile de asigurare a libertății și protecției datelor în sistemele informatice, dreptul de acces la serviciile informatice”; art. 29 – “Obiecte ale dreptului de proprietate în domeniul informaticii pot fi: resursele informaționale și datele, cum ar fi: băncile de date, bazele de date, fișierele textuale, grafice și audiovizuale, precum și părți de sine stătătoare ale acestora”; art. 30 – “Dreptul de proprietate asupra produsului informatic îl obțin: a) creatorul – în urma creării produsului informatic cu forțe proprii și pe cont propriu; b) persoana care a făcut comandă de creare a produsului informatic și a finanțat toate lucrările aferente creării acestuia – în baza contractului încheiat cu creatorul produsului informatic; c) persoana juridică sau fizică ce intenționează să folosească programul sau baza de date – în baza contractului încheiat cu proprietarul produsului informatic; d) moștenitorii și alți succesori de drepturi ai proprietarului – conform legislației”.
- **Legea cu privire la informatizare și la resursele informaționale de stat** nr. 467-XV din 21.11.2003 stabilește regulile de bază și condițiile de activitate în domeniul creării și dezvoltării infrastructurii informaționale naționale ca mediu de funcționare a societății informaționale din R. Moldova; reglementează raporturile juridice care apar în procesul de creare, formare și utilizare a resurselor informaționale automatizate de stat, a tehnologiilor, sistemelor și rețelelor informaționale.
- **Strategia Națională de dezvoltare a societății informaționale. Moldova digitală – 2020**, aprobată prin Hot.Guv. nr. 857 din 31.10.2013 este orientată spre dezvoltarea societății informaționale.

Pentru a oferi un nivel adecvat de accesibilitate la informație, pagina-web va funcționa non-stop, cu intervenție minimă din partea factorului uman. Totodată va fi sporit gradul de securitate a informației expuse contra atacurilor din exterior cât și a introducerii, în mod întâmplător sau intenționat, a informației eronate și ștergerii materialelor de către utilizatorii cu drepturi privilegiate în cadrul platformei.

Luând în considerare conținutul informativ complex al platformei, este necesar să fie elaborat un mecanism de navigare bazat pe logica intuitivă care să permită vizitatorilor cu dizabilități ușor și comod să se orienteze pe *platforma online*, efectuând un număr minim de acțiuni pentru a obține informația dorită. Optăm ca design-ul *platformei online* să aibă o structură simplă și ușor de înțeles care asigură reflectarea celor mai operative informații și o navigare comodă, și permite încărcarea rapidă a conținutului pe calculatorul utilizatorului. De exemplu:

- pagina de prezentare a proiectului;
- rubrica unde se postează rezultatele cercetării;
- forum (orice persoană poate oferi întrebări și obține răspuns)

- rubrica cu întruniri (întrebări-răspunsuri cu lista prestabilită de utilizatori)
- un spațiu pentru publicarea articolelor;
- noutăți/știri/, anunțuri / informații utile;
- contabilizarea numărului vizitatorilor unici și numărul accesărilor.

Totodată la crearea platformei trebuie de prevăzut posibilitatea de a introduce modificări în structura paginii-web și în elementele design-ului acesteia. În opinia noastră potențialii vizitatori ai platformei online ar fi:

- Persoane cu dizabilități și părinții acestora;
- psihologi;
- psihopedagogi;
- cadre didactice;
- studenți;
- toți cei interesați de orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități.

Avantajele unei *platforme online* pentru persoanele cu dizabilități ar fi:

- *Economisirea timpului și a banilor.* Organizațiile, afacerile sau persoanele care folosesc platforme online de învățare reușesc să optimizeze costurile și să economisească bani la capitolul resurse, spre deosebire de modalitatea clasică de predare a unor cunoștințe (SEO, marketing, copywriting etc.). În cazul unui curs clasic, ar fi nevoie de costuri suplimentare, atât pentru organizatori, cât și pentru cursanți (transport, spațiu, masă, cazare).
- *Management facil al platformei.* O platformă online eficientă le oferă cursanților control deplin, ei pot vizualiza lecțiile ori de câte ori au nevoie, pot derula înapoi dacă nu au înțeles anumite aspecte și au posibilitatea să se logheze cu un user și o parolă.
- *Acces rapid la informație actualizată și organizată.* Informațiile de pe platformele de învățare sunt de regulă structurate într-un mod eficient, ușor de înțeles și concis în același loc, fiind accesibile tuturor utilizatorilor prin intermediul unui singur click. Toți cei logați pe platforma respectivă au acces la conținut oricând, oriunde, singura condiție fiind să aibă o conexiune funcțională la internet. În cazul modalităților clasice de învățare, ar apărea diverse probleme logistice (prea multe persoane într-un spațiu prea mic, diseminarea defectuoasă a informației, zgomot de fond etc.). De asemenea, conținutul de pe platformele de învățare online este actualizat constant iar utilizatorii pot primi notificări fie pe e-mail, fie direct pe platformă pentru a fi mereu la curent cu ultimele noutăți.
- *Conținut multimedia.* Platforma online de învățare este un sistem complex care oferă deținătorilor de afaceri, dar și instituțiilor educaționale șansa de a crea și transmite conținut multimedia practic și ușor de urmărit (video, imagini, audio, text). Astfel, cursanții pot învăța mai ușor, folosind mai multe exemple practice și se pot bucura de un mediu de învățare plăcut și interactiv. De asemenea, ei pot comunica de regulă și cu inițiatorul cursului (coach, trainer, specialist) dacă au nelămuriri sau vor să îi adreseze o întrebare, fie direct pe platformă, fie pe social media. În cazul unui curs clasic ținut într-o sală de clasă, ar fi puțin mai dificil pentru un cursant să interacționeze direct cu cel care ține cursul. [1]

Pentru optimizarea procesului de dezvoltare și mentenanță a *platformei online* la nivel de interfață va fi implementată o singură limbă – română. Totuși, este de dorit, ca

în cadrul platformei să fie încărcate materiale în mai multe limbi. Pentru a menține nivelul înalt de credibilitate din partea beneficiarilor informația publicată pe *platforma online* va fi veridică, precizată și actualizată. Serviciile de management ale platformei vor asigura menținerea informației actualizate și sincronizate.

În concluzie, elaborarea *platformei online* de orientare profesională pentru persoanele cu dizabilități ne obligă să cuprindem domeniul în totalitatea sa. O platformă online în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități trebuie să fie în concordanță cu viața și necesitățile generațiilor contemporane.

Faptul că ființa umană este în relație cu mediul social, cu sine însuși, înseamnă că trebuie să acceptăm o poziție fermă cu privire la persoana care învață, să valorificăm simultan perspectivele din punct de vedere psihologic, pedagogic, social.

Referințe bibliografice:

1. Avantajele unei platforme online față de un website pentru afacerea ta. Disponibil: <https://www.servhost.ro/avantaje-platforma-online/>, (citată 03.10.2018).
2. Codul Educației al Republicii Moldova, lege nr. 152 din 17.07.2014.
3. Legea privind accesul la informație, nr. 982-XIV din 11.05.2000.
4. Legea cu privire la informatică, nr. 1069-XIV din 22.06.2000.
5. Legea cu privire la informatizare și la resursele informaționale de stat, nr. 467-XV din 21.11.2003
6. Strategia Educația – 2020, Hotărâre nr.944 din 14.11.2014.
7. Strategia Națională de dezvoltare a societății informaționale. Moldova digitală–2020, Hot.Guv. nr. 857 din 31.10.2013.

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR CU CES

**DEDIU TATIANA, profesoară de matematică, grad didactic II,
DEDIU VITALII, profesor de educația fizică, grad didactic II,
Gimnaziul-Grădiniță „Ion Dediu”, s. Rediul Mare, r. Dondușeni, Republica
Moldova**

Abstract: *Differential training aims at the adaption of the teaching-learning-evaluation process to the students' possibilities. The implementation of the differentiated training requires several steps, from identifying the students to developing a differentiated and personalized curriculum. For the development of this curriculum takes account the accessibility of the content for the pupil with SEN, the selection of the working methods which are benefit for the pupil.*

Key words: *Differential training, differentiated curriculum, student with SEN, methods and evaluation procedures.*

În școala incluzivă activitatea de instruire trebuie proiectată și realizată în manieră diferențiată, în funcție de potențialul individual al fiecărui elev. Astfel, elevul este pus în situația să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea pentru propria învățare și dobândirea, în ritm propriu, a cunoștințelor și competențelor necesare, iar cadrul didactic, în acest sens, devine un organizator și facilitator al activității de învățare. A realiza o instruire diferențiată înseamnă a flexibiliza instruirea, a diferenția metodele aplicate în activitatea educațională, pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriul potențial.

Instruirea diferențiată, potrivit lui S. Cristea, are drept scop adaptarea activității de predare-învățare-evaluare – în deosebi, sub raportul conținutului, al

formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

În implementarea strategiilor educaționale incluzive sunt parcurse mai multe etape:

1. Identificarea elevilor ce întâmpină dificultăți sau care nu reușesc să facă față exigențelor programului educativ;
2. Diagnosticarea elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare – natura dificultăților, disciplinele unde se manifestă, lacune, nivel de interes;
3. Depistarea complexului cauzal care a determinat apariția dificultăților de învățare;
4. Proiectarea unui curriculum diferențiat și personalizat, în funcție de situațiile și problemele identificate (Program de intervenție personalizat);
5. Desfășurarea unui proces didactic activ, formativ, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și evaluarea formativă.

Tehnicile de diferențiere a instruirii evidențiate și recomandate de același autor sânt:

- individualizarea învățării;
- personalizarea parcursului școlar;
- gradarea sarcinilor școlare;
- exprimarea încrederii în posibilitățile elevului;
- combaterea complexului de inferioritate; etc.

Curriculum-ul va fi adaptat și echilibrat, cu o deschidere largă spre obiective de:

- a oferi oportunități pentru ca toți elevii să învețe și să aibă realizări;
- a promova dezvoltarea spirituală, morală, socială și culturală a elevilor și de a-i pregăti pe toți elevii școlii pentru oportunitățile, responsabilitățile și experiențele vieții;
- a permite elevilor să interacționeze și să comunice cu o largă diversitate de persoane;
- a permite elevilor să-și exprime preferințele, să-și comunice nevoile, să aleagă, să ia decizii și să aleagă acele opțiuni după care se conduc sau pe care le respectă ceilalți oameni;
- a promova capacitatea de a-și susține singuri cauza sau de a se folosi de diversitatea sistemelor de susținere și sprijin;
- a pregăti elevii pentru viața de adult, asigurând cel mai mare grad de autonomie posibil și să-i sprijine în a stabili relații de respect reciproc și dependență unii față de ceilalți;
- a duce la creșterea gradului de conștientizare și înțelegere de către elevi a mediului în care trăiesc și a lumii înconjurătoare;
- a încuraja elevii să exploreze, să fie curioși (să cerceteze) și să caute provocări;
- a le oferi o gamă largă de experiențe de învățare în fiecare dintre etapele școlare, potrivit vârstei.

Proiectarea în manieră diferențiată a activității de predare-învățare-evaluare este aplicabilă tuturor elevilor, întrucât permite progresarea, în ritmul lor propriu, și atingerea performanțelor la nivelul posibilităților lor de învățare.

Cele mai întâlnite deficiențe în învățământul de masă sunt: dificultăți de învățare, deficiențe mintale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie, ADHD, tulburări de vorbire.

Elevul cu dificultăți de învățare prezintă:

- capacitate redusă de concentrare și atenție ușor de distras;
- un nivel mai scăzut al motricității (generale și fine) și a coordonării spațiale;
- prelucrare deficitară a informațiilor auditive și vizuale;
- dificultăți ale memoriei de scurtă durată;
- tulburări ale limbajului oral (vocabular slab dezvoltat);
- dificultăți în citire (recunoaștere, decodificare și înțelegere a cuvintelor citite);
- dificultăți de scriere (greutăți manifeste în realizarea sarcinilor de scriere);
- slaba însușire a simbolurilor, a calculului matematic, a noțiunilor spațiale și temporale;
- nivel scăzut al formării deprinderilor sociale.

Elevii cu CES prezintă în general dificultăți în învățarea și consolidarea cunoștințelor în raport cu obiectivele/competențele prevăzute în curriculum-ul național și comparativ cu colegii lor de clasă. Din acest motiv este necesară o adaptare curriculară care să țină cont de nivelul de achiziții al elevului și care să fie în acord cu potențialul său de dezvoltare.

Sugestii de ordin general privind adaptarea curriculară:

- accesibilizarea prin simplificare a tuturor părților din curriculum (conținut, activități de predare, activități de evaluare);
- selectarea unor metode și mijloace de învățământ preponderent intuitive;
- extinderea perioadei de timp alocate procesului de învățare;
- implicarea elevilor în stabilirea țințelor individuale de învățare și monitorizarea progresului obținut;
- folosirea unor metode și procedee de evaluare prin care să se evidențieze evoluția și performanțele elevilor nu numai în plan intelectual, ci mai ales în plan aplicativ (modalitățile de rezolvare a unor probleme tipice de viață, posibilitățile de comunicare și relaționare cu cei din jur etc.).

Sugestii didactice:

1. Volum: adaptarea numărului de elemente pe care elevul trebuie să le învețe (de ex., reducerea numărului termenilor științifici, eşalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate dar temeinic înlănțuite între ele);
2. Metode de predare: metodele trebuie personalizate și adaptate elevului. Specialiștii recomandă, abordarea multisenzorială, harta mentală, materiale didactice ilustrative, grupuri de învățare prin cooperare, oferirea de recompense grupului atunci când se ajută unul pe celălalt;
3. Participare: adaptarea gradului în care elevul este implicat activ în rezolvarea sarcinii;
4. Timp: adaptarea timpului alocat rezolvării sarcinilor;
5. Nivelul de sprijin: presupune mai mult sprijin individual anumitor elevi;
6. Dificultate: se pot adapta: nivelul conținuturilor, tipul problemei, regulile pe care elevul le poate folosi în rezolvarea sarcinii (de exemplu, simplificarea instrucțiunilor pentru rezolvarea sarcinii);

7. Rezultat: diferențierea evaluării (de exemplu, în loc să răspundă la întrebări în scris, dați-i voie elevului să răspundă oral, permiteți elevilor să demonstreze cunoștințele pe care le au prin utilizarea unor mijloace practice). Evaluarea trebuie să aibă în vedere obiectivele din planul personalizat de învățare, iar accentul să fie pus pe evoluția și progresul elevului;
8. Spațiul fizic: este bine ca elevul să fie așezat în apropierea cadrului diactic pentru a putea fi ajutat și pe cât posibil într-un loc unde să nu fie distras (la geam de exemplu);
9. Comunicarea: copiii cu CES au probleme de comunicare și de aceea este nevoie să oferim feed-back

În concluzie, la nivelul clasei unde sunt integrați copii cu CES e nevoie de:

- dezvoltarea unor planuri de intervenție personalizate;
- monitorizarea atentă a progresului și a rezultatelor elevilor;
- obiective explicite de învățare;
- adaptarea conținuturilor, sarcinilor de învățare și strategiilor de evaluare;
- gruparea eterogenă;
- copiii cu CES să fie implicați în activități de învățare în grup, învățare prin cooperare, alături de colegii lor;
- cadrelor didactice care integrează acești copii să primească sprijin atât din partea colegilor cât și din partea personalului specializat din afara școlii.

Referințe bibliografice:

1. BÎRZEA C. Știința și arta educației. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. CERGHIT I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii. București, Editura Aramis, 2002.
3. CRISTEA S. Dicționar de termeni pedagogici. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
4. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, Editura Litera, 2000.
5. HADÎRCĂ M., RAILEANU A. (coord.) Proiectarea și realizarea evaluării autentice. Cadru conceptual și metodologic. Chișinău, 2010.
6. GARDNER H. Inteligențele multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București, Editura Sigma, 2006.
7. GHERGUȚ A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași, Polirom, 2007.

POSSIBILITĂȚI ART-PEDAGOGICE DE UTILIZARE A METODEI MANDALEI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

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

Abstract: The author directs her attention to an yet-understudied area - mandala, what is one of art-pedagogical methods in the process of inclusive education.

Key words: inclusive education, mandala, types of mandala.

În prezent mulți experți în domeniul artei, arheologiei, antropologiei, psihoterapiei și pedagogiei continuă tradiția de a cerceta mandala. Termenul de *mandala* în vechea limbă indiană înseamnă cerc. Cercul este ceva deosebit și exprimă

două lucruri: este semnul curbei închise fără început și fără sfârșit și îngrădirea infinitului. O mandală are întotdeauna forme așezate în jurul unui centru (Fig.1).

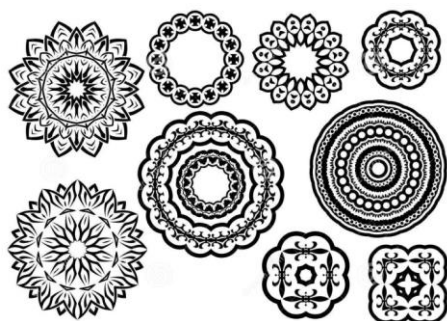


Figura 1. Modele de mandala

Mandalele pot fi sub formă de ziduri uriașe sau sub formă de imagini mici, pot fi desenate pe țesătură sau pe hârtie, brodate cu fire colorate pe o cârpă, create din nisip și granule de orez colorate. În unele cazuri, ele sunt fabricate din bronz sau argilă, iar în zilele noastre și cu ajutorul programelor de calculator. (Fig.2). Natura ne arată nenumărate exemple de mandale și anume: cuibul păsărilor, pânza de păianjen, scoici, cercuri în apă provocate de căderea picăturilor de ploaie sau a unei pietre, corola florilor etc. (Fig.3)

În funcție de subiect, mandalele pot avea forme complet diferite. O mandala duce întotdeauna spre un punct central numit mijloc. Formele, modelele, structurile sunt așezate în așa fel încât au tendința să se unească spre mijloc. Mandala reprezintă drumul din exterior spre interior.



Figura 2. Mandale realizate din diverse materiale

Figura 3. Exemple de mandale din natură

Deși ele sunt, în general, considerate obiecte esențiale pentru găsirea stărilor interioare, pentru unii oameni ele sunt cea mai înaltă formă de artă, o formă de auto-exprimare și descoperirea propriei esențe.

Carl Gustav Jung a fost unul dintre primii cercetători europeni care a studiat mandala foarte atent și a extins ideea de mandală pentru cercetătorii psihanalisti occidentali. În autobiografia sa, „Amintiri, vise, reflecții” Jung povestește despre cum în 1916 el și-a desenat prima mandală, iar doi ani mai târziu, el schița zilnic noi mandale în carnetul său. El a descoperit că fiecare desen reflectă viața sa interioară în acest moment și a început să folosească aceste desene pentru a-și repara „transformarea mental”. În cele din urmă, Jung a ajuns la concluzia că metoda mandalei este calea spre centrul nostru, spre descoperirea individualității noastre unice. El considera mandala ca fiind un simbol extrem de puternic, fiind o proiecție vizibilă a lumii mentale și exprimând Sinele omului (4).

Mandala permite realizarea unor lucrări creative, care îi pot face pe creatorii acestora să se simtă mândri și să trezească sentimentul măiestriei, sentiment extrem de

gratificant care poate avea un impact major în sfera imaginii de sine atât la persoanele fără deficiențe, cât și la persoanele cu dizabilități. În special persoanele cu dizabilități sunt cele pentru care sentimentul măiestriei are puternice valențe (re)transformative, mai ales în contextul în care acestea experimentează frecvent sentimente opuse, cum sunt cel de neputință sau cel al lipsei valorii personale. Cel mai mare beneficiu pe care îl aduce metoda mandalei acestor persoane este experimentarea stării de bine în timpul activității și trăirea sentimentului de mândrie sau satisfacție atunci când lucrările lor sunt apreciate de semenii.

Lucrarea creativă cu mandala poate ajuta o persoană să consolideze legătura dintre conștient și subconștient. Nevoia de a atrage mandala, mai ales în perioade dificile, probabil înseamnă că subconștientul vrea să fie protectorul conștientului. Dovada acestor lucruri poate servi drept desenele-mâzgăleli, pe care copiii și adulții le trasează adesea în momente de criză. De exemplu, mandalele sunt, de exemplu, acele desene abstracte sau scrierile pe care ne-am desenat inconștient pe o foaie de hârtie, în timp ce suntem singuri cu noi înșine, de exemplu, având o ceașcă de cafea, într-o întâlnire sau într-o activitate care nu ne interesează. Aceste desene, într-un fel sau altul, sunt o încercare de a compensa distragerea noastră mentală și de a ne raționaliza existența în acest moment.

Considerăm că principalele efecte ale aplicării mandalei sunt: 1. stimularea creativității și a unui mod de viață creativ 2. le redă elevilor încrederea că sunt capabili să creeze ceva 3. orientează procesele inconștiente prin acțiunea creativă pentru a obține ameliorarea stării emoționale.

Mandalele se pot confecționa din diferite materiale: din pietre, nasturi, perle, mărgeluțe, scobitori, în nisip, în zăpadă, în grădină, în pădure – conuri de brad, frunze, crenguțe etc., ștampile, colaj, mozaic etc.

Evidențiem câteva sugestii în aplicarea mandalei cu clasa de elevi:

- Aproape toți copiii colorează cu plăcere. Folosiți această plăcere, dar aveți în vedere ca activitatea de colorare a mandalei să le facă plăcere elevilor.
- Dacă copilul nu dorește să coloreze la un moment dat, nu trebuie forțat. Colorarea unei mandala își atinge scopul numai dacă copilului îi place modelul pe care îl colorează. De aceea nu se impune copilului modelul pe care să-l coloreze: trebuie lăsat să și-l aleagă singur.
- Este indicat ca activitatea de colorare să se desfășoare în liniște sau pe fond muzical adecvat (muzica de meditație sau relaxare), iar lumina trebuie să fie naturală.
- Nu se fac aprecieri asupra modelului gata colorat și nici comentarii de genul „Ai depășit marginea desenului!” sau „Nu ai colorat simetric!” Acest lucru e important pentru scopul creativ și crearea unei atitudini pozitive.
- Mandala se expune doar dacă copilul dorește acest lucru.
- Cu cât copilul colorează mai des mandale, cu atât va avea mai puține probleme de concentrare. Pe lângă aceasta copilul învață să stea liniștit și să păstreze liniștea și cel mai important este că își dezvoltă creativitatea (3).

Mandala nu este un simplu desen pe hârtie, pe pânză sau pe nisip, aceasta este o modalitate de a uni în ansamblu ceea ce a fost divizat. Pentru elevi, mandala nu reprezintă doar un obiect artistic, ci mai degrabă o modalitate de generalizare și de organizare a propriei lumi interioare. Procesul artistic de creare a acesteia, datorită structurii sale concentrice aduce energia necesară pentru a restabili echilibrul și liniștea,

astfel încât cel ce o creează să se simtă la fel cuprins în „cerc” și integrat ca o mandală. Acest aspect ne indică marea valoare a mandalelor, ca o metodă art-pedagogică activă în procesul educației incluzive.

Referințe bibliografice:

1. Bernat S-E. Mandala și educația subtilă pentru valori, 2013, Disponibil: http://www.ccdcluj.ro/vechi/Preuniversitaria/lucraripdf2013/Creativitate/Simona_Elena_Bernat.pdf
2. Tucci, G., Teoria și practica mandalei cu referire specială la psihologia modernă a adâncurilor, Editura Humanitas, 1995
3. Idei practice pentru evaluare în educație. Lucrările Conferinței „Asociația Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice – 10 ani de activitate” Coordonator: Maria Kovacs, 2012, Disponibil: [https://www.alsdgc.ro/userfiles/Lucrarile%20Conferintei%20ALSDGC%202012\(1\).pdf](https://www.alsdgc.ro/userfiles/Lucrarile%20Conferintei%20ALSDGC%202012(1).pdf)
4. Jung C.G. Opere Complete Aion. Contribuții la simbolistica Sinelui, vol. 9, București: Trei, 2003
5. Грин Ш. Практический курс медитации для начинающих: 60 мандал для рисования и раскрашивания.– М.: АСТ; Астрель, 2007.
6. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала»./Под ред. А.И.Копытина. СПб.: Речь, 2002.144 с

DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PERSOANELOR CU NEVOI SPECIALE PRIN INTERMEDIUL PLATFORMEI ON-LINE

**FURDUI EMILIA, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *This paper presents general views on the creation and development of an on-line platform project meant to bring to the fore the common results, obtained by the sector team "Psychological Assistance in Education", in the research on "Epistemology and Praxiology of the Psychological Assistance of Lifelong Learning" (EPPALL), scientific coordinator Aglaida Bolboceanu, dr. hab., professor.*

In relation to the individual objective "Selection of topics for the platform of validation and dissemination of results on psychological assistance in developing the creativity in people with special needs in the context of EPPALL", the article presents information on the concept, structure and mechanism of functionality of an on-line platform and identifies the directions of the further actions, as well as some implementation instructions.

At the same time, we tried to reveal some results of the research experiment, carried out to determine the psychosocial factors, faced by the subjects with some special needs, regarding the cultivation of creativity and their nature.

Key words: *on-line platform, informational space, validation and dissemination, people with special needs, creativity, psychological assistance.*

Dezvoltarea și funcționarea unei platforme de învățare *on-line* reprezintă o nouă perspectivă de a aduce în vizorul beneficiarilor rezultatele cercetării științifice obținute în cadrul proiectului realizat de către membrii sectorului, „Asistența Psihologică în Educație”, „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții” (ÎPTPV), coordonator științific Aglaida Bolboceanu, dr. hab., prof. cercetător.

Ce este platforma on-line?

Platforma de validare *on-line* este: *un instrument on-line* utilizat pentru accesarea informațiilor; *o modalitate* de a pune în valoare rezultatele și activitățile desfășurate în cadrul unui proiect sau cercetări științifice; *un sistem inovativ* care combină și respectiv descrie **rezultatele unor cercetări** pe baza unui proces de filtrare

multiplă, integrate într-un modul *software* de vizualizare multicriterială și crearea unei baze de informații; reprezintă o nouă perspectivă de a privi procesul de învățare; un nou mediu creat pe internet, care va susține tehnologiile inovatoare, va contribui la îmbunătățirea principiilor și metodelor de învățare-recuperare privind activitatea individuală și de grup, personalizând oferte educaționale specializate, pentru dezvoltarea gândirii critice, creative, imaginației; direcțiile de dezvoltare a cercetărilor la subiectul „asistența psihologică în sistemul de învățare pe tot parcursul vieții”.

Astfel, *platforma on-line*, înseamnă învățarea într-o lume virtuală, în care tehnologia cooperează cu creativitatea umană pentru a accelera și ușura cunoașterea profundă a domeniului studiat.

Mecanismele de accesare a informației se vor produce într-un mod adecvat, individualizat, prin utilizarea de materiale și metode moderne, pe care dorești să le aprofundezi, cu accent pe o educație în spiritul creativității - ca stimul al relațiilor psihosocio-emoționale, în strânsă legătură cu psihoterapiile ce stimulează creativitatea. Acesta, este un proces continuu de lectură, selectare și încadrare a conținuturilor asistenței psihologice, prin care echipa proiectului integrează sugestiile venite din partea utilizatorilor.

Totodată, *platforma on-line* scoate în evidență o evaluare a celor mai interesante și importante rezultate ale proiectului, pentru a primi un *feedback* din partea validatorilor cu privire la calitatea și accesibilitatea materialelor expuse - stimul pentru învățare, interacțiune și colaborare [1,2].

Scopul *platformei on-line* este de a asigura beneficiarii cu informații utile și de specialitate, a facilita interacționarea în vederea obținerii unor răspunsuri, care să-i ajute în rezolvarea diverselor probleme sau susținere pentru a depăși situații dificile.

În același timp, ea trebuie să tindă spre:

- transparență, responsabilizare, inspirație;
- în a deveni o resursă *on-line*, un ghid virtual de orientare a utilizatorilor în spațiul informațional;
- promovarea asistenței psihologice în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități pentru susținerea și realizarea schimbărilor pozitive în viața proprie;
- a contribui la sporirea rolului dezvoltării creativității în societate;
- creșterea reprezentativității persoanelor interesate despre rolul creativității în dezvoltarea personală;
- a identifica cele mai eficiente soluții și a *know-how-ului*, ale unui serviciu psihologic specializat privind educabilitatea creativității;
- promovarea dezvoltării responsabilității sociale.

De asemenea, *platformele on-line* sunt încurajate să ia măsuri eficiente pentru îmbunătățirea vizibilității informației plasate și să faciliteze accesul utilizatorilor la acestea.

În ceea ce privește obiectivele platformei au fost evidențiate următoarele:

- diseminarea informației referitor la asistența psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități prin prisma *învățării pe tot parcursul vieții*;
- promovarea materialelor praxiologice pentru realizarea procesului de consiliere și instruire;

- organizarea și promovarea activităților în raport cu conținuturile asistenței psihologice în dezvoltarea creativității și tipurile de beneficiari;
 - elaborarea recomandărilor instructive referitor la eficiența asistenței psihologice în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități;
 - sistematizarea rezultatelor obținute în cadrul proiectului “*Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții*”.
 - promovarea antreprenoriatului în rândul specialiștilor în domeniu la necesitățile actuale și viitoare;
1. să ofere sprijin în dezvoltarea personală și profesională a utilizatorului;
 2. a face schimb de bune practici și idei;
 3. să contribuie la consolidarea societății în soluționarea problemelor legate de instruirea și recuperarea psihologică a persoanelor interesate inclusiv și celor cu dizabilități [3,4].

Pentru aplicarea eficiență a unei *platformei on-line* ne vom axa și pe anumite **principii** cum ar fi:

- implicarea persoanelor interesate, în anumite discuții privind asistența psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități;
- deschidere și onestitate;
- respect și egalitate;
- sprijin și încredere reciprocă;
- dezvoltare comunitară;
- axare pe identificarea soluțiilor;
- angajament de responsabilitate socială.

Serviciile oferite sunt:

- informarea publicului larg despre oportunitățile de dezvoltare personală și profesională prin intermediul creativității;
- organizarea și desfășurarea de training-uri și master-class-uri tematice; exerciții și teste de diferite tipuri: cu răspunsuri libere, interactive cu imagini, cu filme, cu pasaje muzicale, de creativitate etc.
- organizarea și desfășurarea de mese rotunde, întruniri tematice, conferințe și forumuri naționale, întruniri bilaterale, sesiuni de socializare, colocvii naționale, *workshop-uri* naționale și internaționale.

Prioritățile platformei:

- participare la evenimentele *platformei on-line*;
- susține fenomenul *lifelong learning*;
- promovarea materialelor și formelor de organizare a activităților psiho-corecționale în vederea dezvoltării abilităților creative la subiecții cu nevoi speciale, prin intermediul rețelei;
- acces la informații recente privind programele de asistență psihologică în dezvoltarea creativității, baze de date experimentale;
- oportunități sporite de identificare a partenerilor;
- contribuie la dezvoltarea unei comunicări responsabile și de *branding*;
- abordarea unor programe de activități dezvoltative, în vederea facilitării accesului la nivel european;

- dezvoltarea și construirea de noi segmente și direcții psiho-sociale, care să se concentreze pe publicul larg [2,5].

Rezultatele care pot fi incluse în platforma on-line:

Exemple de rezultate tangibile: o abordare sau un model pentru a rezolva o problemă, instrumente sau produse practice cum ar fi: programe de reabilitare, instrumente de învățare *on-line*, rapoarte sau studii de cercetare, ghiduri de bune practici sau studii de caz, rapoarte de evaluare, certificate de recunoaștere, buletine informative sau broșuri de informare, set de materiale cu caracter instructiv (materiale explicative, tehnici și proceduri de diagnostică și intervenție, unelte de evaluare pentru procesul de consiliere și instruire *on-line*) etc. [1].

În continuare vom reflectă unele rezultate științifice obținute în cadrul studiului realizat în rândul *adolescenților și adulților cu nevoi speciale*, care au semnalat conturarea unor caracteristici psiho-emoționale și comportamentale specifice, ce pot fi discutate în cadrul platformei în mod interactiv.

În acest sens, studiul pornește de la determinarea tipurilor de bariere psihologice ce inhibă manifestarea creativă și generează o serie de consecințe negative în formarea personalității, și desemnarea metodelor psihologice de eliminare a acestora.

Sistematizarea rezultatelor și ierarhizările efectuate conform mediilor obținute de cele două grupuri de persoane cu nevoi speciale, implicate în experiment s-au evidențiat ca importante blocajele:

- pentru **subiecții adulți**: *diferența socială (90%), complexul de inferioritate și lipsa de cunoștințe în propriul domeniu de activitate (80%), capacitate scăzută de comunicare (70%), lipsa de interes, dorința de a crea și teamă de a nu se face de râs – (50,0%) lipsa înclinațiilor spre probleme concrete, practice (40%) dintre subiecți;*
- pentru **subiecții adolescenți**: *lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ (83,3%), lipsa susținerii (76,6%), timiditate și gândire încetenită (66,6%), lipsa părinților și frica de a fi criticat (56,6%), descurajarea și teamă de a nu greși (46,6%), lipsa curiozității (43,3%) dintre respondenți.*

În ansamblu, s-a constatat că rezultatele obținute în ambele grupuri au și unele tangențe, cum ar fi: *complexul de inferioritate, capacitate scăzută de comunicare, lipsa de încredere în capacitatea de a fi creativ, frica de a fi criticat, lipsa susținerii etc.*

În baza rezultatelor obținute în urma experimentului efectuat, a fost elaborat ghidul metodologic „*Creativitatea - resursă psihologică pentru învățarea pe tot parcursul vieții a persoanelor cu dizabilități*”. Este o lucrare aplicativă, care conține un complex de informație și instrumente pentru stimularea creativității și spiritului inventiv al persoanelor nominalizate, destinată specialiștilor în psihologie, cadrelor didactice din instituțiile de învățământ, din centrele de dezvoltare etc.

La faza de validare a acestui complex metodologic au participat 16 tineri cu nevoi speciale de la Centrul Comunitar pentru copii și tineri cu dizabilități fizice din mun. Chișinău. Au fost inițiate două grupuri de suport, a câte opt subiecți fiecare. Faza de control a avut drept scop stabilirea dinamicii/schimbării nivelului de dezvoltare a creativității la persoanele cu nevoi speciale în urma aplicării unor metodologii psihosociale și educaționale dedicate acestui proces. Compararea rezultatelor ambelor grupuri confirmă faptul că aplicarea activităților corecțional-recuperative se reflectă pozitiv asupra creativității în calitate de aptitudine generală a personalității subiecților cu nevoi speciale.

Efectul pozitiv se manifestă, în primul rând, prin creșterea indicilor de flexibilitate - 50,0%; de originalitate - 37,5% și de fluiditate - 25,0%, componente psihologice specifice ale creativității [1,4].

În acest context, propunem plasarea pe platformă a câtorva metode de eliminare a barierelor psihologice depistate, prevăzute pentru dezvoltarea personalității creatoare la subiecții cu dizabilități de diferite vârste cum ar fi: *terapia ocupațională*, care se produce prin: *artterapie, ergoterapie, psihoterapie prin joc, cromoterapie, desen și pictură, brainstorming* etc.

Materialul praxiologic elaborat pentru *platforma on-line*, referitor la asistența psihologică în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități, se axează pe evaluarea proceselor psihice; *particularităților de autocunoaștere*; capacităților de comunicare și interrelaționare; psihomotricitate; maturitatea psihosocială; aspecte psihopedagogice.

Întreg demersul activităților recuperative este centrat pe:

- dimensiunea ameliorativă a proceselor de asistență psihologică;
- dimensiunea inovativă, prin elaborarea de noi metode adaptate la specificul activității, solicitările și nevoile sociale și individuale ale educabililor vizați;
- tipurile de beneficiari cu care se va interacționa direct, acestea fiind: atât din mediul profesional – *psihologi, psihopedagogi speciali, pedagogi de sprijin, cât și persoane cu anumite nevoi speciale, părinți* etc.
- complexitatea subiectelor tratate în activitățile expuse trebuie să crească treptat;
- beneficiarii participantți trebuie să poată utiliza, la un nivel acceptabil, *Internetul, email-ul, editoarele de text (Microsoft Word)* la nivel de bază.

Unul din obiectivele realizate de specialiștii implicați în procesul educațional - recuperatoriu îl constituie corectitudinea utilizării tehnologiilor avansate în vederea dezvoltării creativității persoanelor cu dizabilități în funcție de particularitățile lor psihofiziologice.

Deprinderile creatoare ale lor pot fi dezvoltate, dacă se vor respecta următoarele condiții:

- Cunoașterea temeinică a particularităților psihofiziologice ale contingentului de subiecți implicați în activitate, a potențialului comunicativ și perceptiv al fiecăruia.
- Înlăturarea barierelor psihologice dintre beneficiar și psiholog - condiție principală în realizarea procesului de consiliere și instruire psihologică (relația interpersonală).
- Beneficiarul trebuie să fie sigur că reflecțiile lui, vor fi înțelese și încurajate, să înțeleagă că are dreptul la propria părere.

De exemplu, din punct de vedere al eficacității platformei, o meta-analiză publicată în *Journal of Technology in Human Services (SUA)*, efectuată pe 92 de studii, nu a găsit diferențe între asistența psihologică desfășurată în cabinetul psihologului și cea promovată prin intermediul video-conferințelor și platformei on-line.

Similar, un review publicat în *Clinical Psychology: Science and Practice* și efectuat pe 148 publicații, au examinat utilitatea *video-conferințelor*, demonstrând un nivel de satisfacție ridicat cu rezultate pozitive, în rândul utilizatorilor și un nivel de satisfacție moderat spre înalt în rândul specialiștilor [6].

Concluzii:

Este cert faptul, că crearea unei *platforme on-line* va conduce la oferirea informațiilor despre succesele și rezultatele proiectului, care pot servi drept sursă de

inspirație și premisă de succes în promovarea mobilității grupurilor de persoane interesate.

Prin dezvoltarea acestui proiect dorim să promovăm metode și strategii inovative și interactive în vederea creșterii performanței și eficienței asistenței psihologice, în dezvoltarea creativității persoanelor cu dizabilități pentru *învățarea pe tot parcursul vieții*.

Totodată, importanța creării unei astfel de platforme va conduce la: promovarea imaginii și creșterea prestigiului instituției (sectorului) prin diversitatea materialelor postate; va contribui la dezvoltarea unei comunicări responsabile cu publicul larg; va conduce la creșterea vizibilității activităților și schimbului de bune practici și idei; se pot crea noi oportunități de a extinde proiectul și rezultatele acestuia, și drept consecință, va dezvolta noi parteneriate pentru viitor.

Referințe bibliografice:

1. Bolboceanu, A. Asistența psihologică a învățării pe tot parcursul vieții: probleme și soluții. Revista Științifică – Univers Pedagogic Nr. 1 (57) 2018, IȘE, p. 67-72. . ISSN 1811-5470
2. Dumitrache A. Instruirea în medii virtuale. Platforme educaționale. Rezumatul tezei de doctorat. București: Univesritatea din București, 2014.
3. Diseminarea și exploatarea rezultatelor – Anexa II - europa eu
4. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus.../annex-ii_ro, vizitat pe 28.02-2018.
5. Furdui, E. Creativity blocking factors in people with special needs. Revista Științifică – ACTA. 2017, nr.1 (10), UST (C), p.179-184. ISSN-1857-0623
6. Furdui, E. Metode cu valențe activizatoare în planul creativității, În: Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional „Tehnologii didactice moderne”, IȘE, Tipografia „Cavaioli”, Chișinău, 2016, ISBN 978-9975-48-102-1
7. Ghid de utilizare a platformei e-learning – www.giftedforyou.eu , vizitat pe 13.03-2018.
8. Psihoterapia și consilierea psihologică online – Depresiv.ro <https://www.depresiv.ro/psihoterapia-si-consilierea-psihologica-online/>, vizitat pe 18.06-2018.

MOTIVAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL LA STUDENȚI PRIN MIJLOACELE EDUCAȚIEI FIZICE INCLUZIVE

***GONCEARUC SVETLANA, doctor, profesor universitar,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport,
Chișinău, Republica Moldova***

Abstract: *In the research there is reflected the pro-social behavior problem and the results of the opinion analysis of the physical education teachers on its formation opportunity at the students during the physical education lessons. It exist a number of motives for initiation of the research. Teachers believes are preponderant inclined towards the physical aspect revaluation of the students, at the time that psycho-social aspects are reduced from lack of knowledge of methods for the formation of pro-social behavior.*

Key words: *ro-social behavior, students, physical aspect, physical education.*

Actualitatea și importanța temei. Motivarea comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive constituie un imperativ stringent al timpului, acesta fiind considerată un element esențial în procesul de socializare a personalității umane.

Abordarea psihopedagogică și psihosociologică a comportamentului prosocial denotă că este exploarat un câmp de cunoaștere unic, chiar dacă, în cadrul lui pot fi

identificate mai multe direcții de cercetare: *înțelegerea proceselor psihice ale persoanei în contact cu socialul; determinarea stărilor emoționale și a comportamentelor de către factorii de mediu; percepția situațiilor sociale; formarea opiniilor; influența rol-staturilor sociale asupra personalității etc. și înțelegerea funcționării societății, prin studiul raporturilor dintre indivizi și organizații sociale, prin cercetarea proceselor de socializare, de asimilare a modelelor sociale și de adoptare a valorilor sociale* [1].

Abordarea psihosociologică a comportamentului prosocial este relativ recentă, însă reflecții despre acest tip de comportament se regăsesc din Antichitate. Totuși, marea majoritate a rezultatelor cercetărilor de psihosociologie cu privire la comportamentul prosocial au fost publicate după 1960, iar în evoluția acestora s-au conturat mai multe etape: *la etapa inițială cercetările s-au centrat pe normele responsabilității și reciprocității*; ulterior, cercetările au fost orientate spre identificarea factorilor care inhibă comportamentul prosocial, spre finele secolului XX au fost studiate probleme ce țin de locul, rolul și conținutul comportamentului prosocial. Actualmente, cercetările s-au concentrate în direcția determinării motivației comportamentului prosocial [3].

Ca și alte fenomene psihosociale, comportamentul prosocial este definit oricum diferit în lucrările studiate. Cercetătorii utilizează termenul „*altruism*”, „*comportament de ajutorare*”, „*pozitivă*”, etc., în locul celui de „*comportament prosocial*” sau concomitent cu acesta [4].

De multă vreme, educația fizică având un rol important în promovarea comportamentului prosocial. Realizarea acestui deziderat nu a fost totuși destul de consistent și deliberat. Un studiu extensiv a arătat că, în majoritatea lecțiilor de educație fizică, există o preocupare destul de mică pentru munca în echipă și cooperare între studenți [5].

Educația fizică și sportul implică valențe formative profunde, ce valorifică complexitatea fenomenului vizat.

În studiul nostru referitor la motivarea comportamentului prosocial prin mijloacele educației fizice incluzive am aderat la autorii care reliefează notele esențiale ale conceptului în difinirea comportamentului prosocial ce vizează ajutorarea, protejarea și sprijinirea dezvoltării celorlalți, realizate în mod conștient, intenționat; personalitatea umană, fiind considerată valoare socială supremă. Acest concept este acceptat mai amplu ca semnificație și mai adecvat pentru cercetarea inițiată.

Deși, motivarea comportamentului prosocial constituie preocuparea mai multor cercetători interesați de problemele psihopedagogice și psihosociale ale domeniului educației fizice și sportului, analiza practicii educaționale infirmă existența unei experiențe marcante atât la nivel științific, cât și la nivel de o extinsă și durabilă aplicare educațională.

Aceste contradicții generează următoarea **problemă de cercetare**: motivarea comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive.

Scopul cercetării constă în elaborarea aspectelor teoretico-metodologice ale motivării comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive într-un model didactic experimental, implementat în cadrul educației fizice și sportului universitar.

Obiectivele cercetării.

1. Analiza surselor teoretico-metodologice privind problema comportamentul prosocial.
2. Argumentarea imperativului de motivare a comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive.
3. Cercetarea practicii de motivare a comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive.
4. Explorarea opticilor didactice pentru implementarea unui model pedagogic de motivare a comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației fizice incluzive.

Metodele de cercetare utilizate au fost: studiul și analiza cercetărilor psihopedagogice și psihosociologice, ancheta pe bază de chestionar, metode statistico-matematice, reprezentarea grafică.

Organizarea cercetării. Cercetarea a fost organizată în anul universitar 2017-2018, pe un lot de 96 studenți din cadrul USEFS, eșantion reprezentativ pentru validarea datelor cercetării.

Am plecat de la premisa că analiza opiniei studenților va permite obținerea unei imagini mai reale a importanței și valențelor motivării comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației incluzive.

Chestionarul a inclus 9 subiecte cu mai multe modalități de răspuns: închise și deschise, cu variante alternative. În cercetare sunt reprezentate rezultatele studiului privind promovarea de către studenți de educație fizică a comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educație fizică incluzive.

Au fost oferite răspunsuri la următoarele subiecte:

1. Considerați că educația fizică și sportul motivează comportamente prosociale?
2. Abilitățile prosociale sunt învățate la fel precum cele motrice?
3. Considerați că este necesar de a preda în procesul educației fizice și sportului abilități prosociale?
4. Cunoașteți o definiție a comportamentului prosocial?
5. Considerați că orele de educație fizică incluzivă și activitățile sportive incluzive pot avea un efect favorabil asupra motivării comportamentului prosocial la studenți?
6. Care sunt efectele climatului motivațional caracterizat prin competiție asupra educației fizice și a activităților sportive incluzive?
7. Care sunt efectele climatului motivațional cooperant la lecțiile de educație fizică și antrenamente sportive incluzive?
8. Considerați că orele de educație fizică incluzivă ar putea să motiveze comportamente prosociale și comportamente morale?
9. Puteți enumera câteva elemente ale comportamentului prosocial?

Referitor la importanța și necesitatea promovării comportamentului prosocial, 39% din studenți consideră că în cadrul lecțiilor de educație fizică și antrenamentului sportiv pot fi formate, dezvoltate comportamente prosociale la studenți, dar au nevoie de cunoașterea unor metode adecvate, 46% cred că această formare ar fi realizabilă în mai mică măsură, deoarece lecția de educație fizică este orientată spre dezvoltarea fizică armonioasă a elevilor, 15% - că nu ar avea nici o importanță lecția de educație fizică incluzivă pentru formarea comportamentului prosocial la studenți.



Fig.1. Importanța promovării comportamentului prosocial prin educație fizică incluzivă

Opiniile studenților privind diferența dintre învățarea abilităților prosociale și a celor motrice în procesul educației fizice și sportului s-au divizat. Astfel 73% din studenți consideră că abilitățile motrice sunt mai importante pentru domeniul educației fizice și sportului, pe când 27% dintre acestea aderă la părerea că aptitudinile prosociale la lecția de educație fizică și activitățile sportive pot fi învățate în același mod ca și alte aptitudini prin activitate.



Fig.2. Diferența dintre învățarea abilităților prosociale și a celor motrice la lecția de educație fizică și antrenament sportiv

Potrivit opiniei, studenții își exercită frecvent aptitudinile sociale în timpul orelor de educație fizică și alte activități sportive decât, și la alte ore la care participă. Prin urmare, educația fizică și sportul reprezintă un mediu favorabil și atractiv pentru organizarea activităților care presupun cooperare și comportamente prosociale susțin 79% din studenți, 21% - resping această idee.

Astfel, cele mai importante aptitudini sociale acumulate în procesul activităților sportive sunt considerate: *lucrul în grup și pentru grup; cooperarea pentru organizarea acțiunilor; ajutorarea partenerilor; respectarea regulilor; luarea deciziilor, acceptarea și asumarea responsabilităților; evaluarea partenerului și adversarului; respectarea adversarului; determinarea părților pozitive și a celor vulnerabile ale adversarului și utilizarea lor pentru a-l învinge.*



Fig.3. Predarea abilităților prosociale în procesul educației fizice și antrenamentelor sportive

Un număr foarte redus de studenți au putut defini comportamentul prosocial, majoritatea dintre ei oferind doar unele elemente componente ale acestuia 26%, ceilalți au omis acest subiect.



Fig.4. Cunoașterea definițiilor comportamentului prosocial

86% din subiecții cred că orele de educație fizică și antrenamentul sportiv ar avea un efect pozitiv asupra formării comportamentului prosocial la studenți prin mijloacele educației incluzive, iar 14% - că efectele acestea sunt ne semnificative.



Fig.5. Efectele educației fizice incluzive supra formării comportamentului prosocial

Cercetările au demonstrat că studenții din grupele academice cu un climat motivațional cooperant sunt mai înclinați să acorde ajutor decât cei la care climatul motivațional este caracterizat prin competiție [2].

Cercetarea noastră denotă că principalele efecte asupra comportamentului prosocial pe care le atestă climatul motivațional caracterizat prin competiție la lecții de educație fizică incluzivă au fost menționate după cum urmează: 21% - afirmă că studenții atestă reacții de egoism, 17% - denotă apariția conflictelor, restul 62% - manifestă stări agresive.



Fig.6 Efectele climatului motivațional caracterizat prin competiție

Profesorii sunt de acord că efectele climatului motivațional cooperant la lecțiile de educație fizică incluzivă și antrenament sportiv incluziv sunt pozitive.

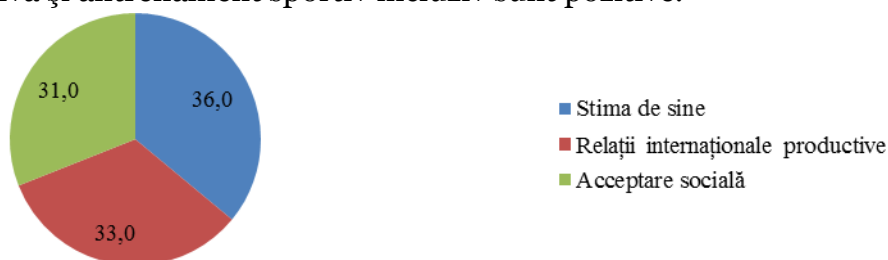


Fig.7 Efectele climatului motivațional cooperant

Chestiunile morale sunt în legătură cu relațiile interpersonale – consideră 27% din studenți, moralitatea relaționează cu comportamentul prosocial – susțin 25% din ei, iar în

cazul când studenții se confruntă cu un conflict moral, demonstrează un comportament prosocial – consideră 48%.

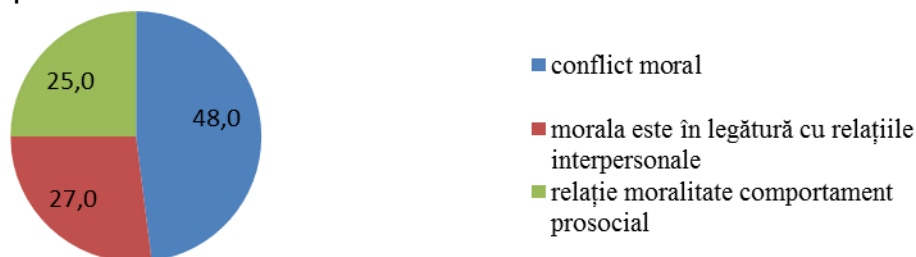


Fig.8 Relația dintre morală și comportament prosocial

Un număr modest din cei investigați au enumerat doar unele elemente ale comportamentului prosocial al studenților și metode de formare/dezvoltare ale acestuia în cadrul educației fizice incluzive. Altruismul, empatia, construirea relațiilor interpersonale pozitive au fost calitățile cel mai frecvent acceptate.

Cunoașterea elementelor componente ale comportamentului prosocial de către studenți denotă că majoritatea dintre ei – 36% consideră că altruismul este cel mai esențial element, 31 % indică formarea sentimentelor empaticе, 24% - numesc relațiile interpersonale formate în activitățile fizice ca fiind definitorii pentru formarea comportamentului prosocial, 18% valorifică ajutorul fizic acodat în acest sens, ajutorul verbal – este remarcat doar de 10%, iar interacțiunile reciproce sunt menționate numai de 9% din cadrele didactice și antrenorii sportivi.

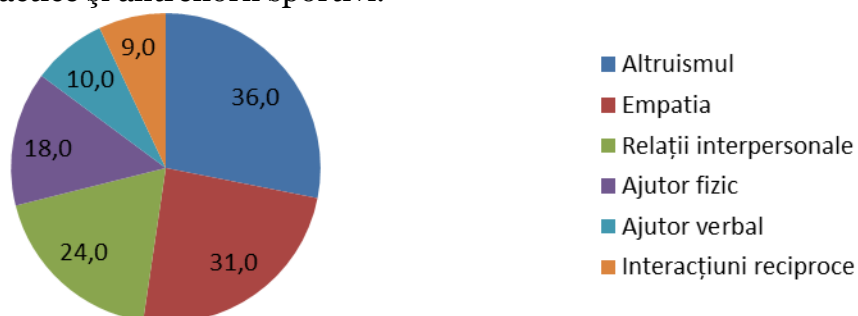


Fig.9 Elemente ale comportamentului prosocial

Concluzii:

1. Analiza literaturii psihopedagogice, psihosociale și cercetarea experimentală inițială au demonstrat angajamentul cercetărilor și practicienilor pentru problema motivării comportamentului prosocial la studenți în procesul educației fizice incluzive.
2. Viitoarele cadre didactice și antrenorii au opinii destul de echilibrate privind necesitatea formării comportamentului prosocial în procesul educației fizice și sportului, însă indică că dispun de cunoștințe modeste privind tehnologiile didactice adecvate și utilizarea lor în activitatea practică a acestora.
3. Majoritatea celor chestionați consideră oportun de a forma comportamente prosociale la studenții în procesul educației fizice incluzive.

Referințe bibliografice:

1. Chelcea S. Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații. Ediția a III-a revăzută, Iași, Polirom, 2010, p.225.
2. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Litera Educațională, 2012, p. 31.
3. Crăciun M. Psihologia educației fizice. Editura Risoprint, Cluj-Napoca, 2009, p.154.
4. Nicolau A. Psihologia socială. Iași, Polirom, 1996, p.438.
5. Epuran M., Holdevici Ir., Toniță F. Psihologia sportului de performanță. București, FEST, 2001, p.53.

APRECIEREA ȘI AUTOAPRECIERE ÎN CONSTRUIREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

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

Abstract: *Self-appraisal - a form of organization and appreciation representing the expression of an inner motivation for learning. It has a formative effect and relates to the different capacities of the student, depending on the progress made and the difficulties that they have to overcome. Self-esteem stimulates intrinsic motivation towards learning and a responsible attitude towards their own activity, helps students to appreciate the results obtained and to understand the efforts needed to reach the set goals.*

Key words: *appreciation, self-esteem, education, learning process.*

Problematika evaluării s-a aflat în atenția psihologilor și pedagogilor începând cu anii '20 ai secolului trecut (H.Piéron, G.Landcheere., A.Bonboir, B.-S.Bloom, R.Tousignant etc.). Apare și se dezvoltă o nouă știință – docimologia, știință a evaluării prin teste. Termenul provine de la grec. *dokime* – probă, cântărire, examen; *dokimazo* – examinez și *logos* – știință [3, p.104]. Actualmente, *evaluarea rezultatelor școlare* reprezintă actul didactic complex, integrat procesului de învățământ, prin care se delimitează, se obțin informații, care permit luarea unor decizii privind perfecționarea actului de predare-învățare. Evaluarea are un raport direct sau indirect cu progresul în extensie și în calitate al învățării [3, p.4]. Ca activitate didactică, evaluarea diminuează relativa opoziție dintre predare și învățare. Evaluarea conține eficiența învățământului, decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare, afirmă I. Nicola [5, p.253]. Actul de evaluare se manifestă concomitent în două ipostaze: ca punct final: control, aprecierea și explicarea rezultatelor obținute; ca punct inițial: informarea, proiectarea, organizarea ulterioară a procesului didactic după o strategie mai avantajoasă (metode, mijloace, forme de activitate etc.), care favorizează atingerea obiectivelor propuse [7].

Evaluarea dobândește relevanță prin: (1) *acțiuni de măsurare* a fenomenelor pe care le vizează evaluarea; (2) *aprecierea datelor* obținute; (3) *adoptarea deciziilor* ameliorative. Având caracter corelativ și unitar, elementele actului de evaluare reprezintă un adevărat proces pedagogic în care sunt încadrate personalitatea profesorului și a elevului.

Conform lui S. Cristea, noțiunea de apreciere presupune acțiunea de a determina prețul, valoarea unui bun; a socoti, a considera [1, p. 53]. Într-o accepție uzuală, aprecierea-evaluare presupune emiterea unei judecăți de valoare asupra rezultatului unei măsurători, acordându-i o semnificație pe baza unui criteriu sau a unei scări de valori (R. Mucchielli, P. Pavelcu, I.Radu etc.). În cadrul activității de măsurare a cunoștințelor și capacităților elevului, profesorul nu numai constată faptele și datele reușitei ci și emite pe cale verbală anumite expresii, atribuindu-le unele judecăți de valoare. În aceste limite se produce o influență asupra personalității elevului pe calea transmiterii anumitor concepții, dezvoltării anumitor atitudini, gravitând către o stare sufletească anumită. Astfel, aprecierea este întotdeauna în legătură - directă / indirectă – cu procesul cantitativ ori calitativ al procesului educațional.

După G.de Landscheere [4], aprecierea are trei roluri: 1. de pronosticare: prevederea succesului în etapa ce urmează să înceapă; 2. de măsurare: a) verificarea achizițiilor; b) aprecierea procesului, caz în care elevul este comparat cu el însuși; c) situația elevului la un moment dat: determinarea poziției relative în clasa lui sau în grupa de lucru, în ansamblul claselor paralele din aceeași școală; 3. de diagnosticare: De ce nu s-a desfășurat un proces de învățare perfect? Care materii sau procedee sunt insuficiente pentru cel ce studiază ? Care sunt procesele intelectuale responsabile pentru aceasta? Aprecierea este pentru elevi o recompensă aparte. Se știe că fiecare constatare și recompensare a rezultatelor acționează asupra randamentului. De aceea în școală aplicăm acele metode de examinare și apreciere care îi stimulează pe elevi pentru o cointereseare maximă, menționează G. de Landscheere [4, p. 98]. Din acest punct de vedere, aprecierea are nu numai raționamente didactice dar și educative. Aprecierile profesorului trebuie să creeze elevului dorința, dispoziția de a învăța, călăuzindu-l astfel încât aspirația de a se cultiva să fie o necesitate, o conduită obișnuită. Pornind de la acest cadru educațional, elevului i se asigură o instruire satisfăcătoare și o realizare deplină a personalității sale. I. Holban [2, p.73] semnaleză că docimologia ar trebui să ofere posibilitatea de a urmări progresul unui elev, permițând aprecierea potențialului său prin elemente de conținut, care să poată conduce la organizarea unor acțiuni formative individualizate. În cadrul aprecierii profesorul cunoaște și cercetează evoluția elevului, „ținând seama de parametrii importanți ai materiei pe care o predă, astfel încât să poată aprecia distinct, la fiecare elev, liniile de realizare sau de nerealizare pentru a-și organiza acțiunile sale eficient și pe o bază științifică” [Ibidem].

Aprecierea se prezintă ca o modalitate de a stimula formarea elevului. Proprietatea stimulativă se exprimă fie prin raportarea aprecierii unui elev la ceilalți elevi, fie prin raportarea la posibilitățile lui proprii. Elevul arată performanțe înalte în cazul unei autodepășiri, adică atunci când își depășește propriile realizări. „Pentru ca o apreciere să fie stimulativă, ea trebuie să fie anticipativă, adică să indice linia conducătoare în comportamentul viitor al elevului”, susține D. Vrabie [9, p.18]. Același autor definește aprecierea didactică ca formă clasică de întărire de către profesor a achizițiilor elevului obținute în procesul învățării, întărirea presupunând un sistem de recompense și sancțiuni menite să asigure alegerea și fixarea răspunsurilor și a comportamentelor adecvate. În cadrul aprecierii se cere reliefaarea nu numai a ceea ce este deja cunoscut, inhibat la moment, ci și a ceea ce este de așteptat sau de evitat. Astfel, aprecierea conturează o perspectivă .

Rolul aprecierii didactice poate fi conturat prin experiența lui E. Hurlock. Unui grup de copii i s-au făcut numai aprecieri pozitive, altui grup numai negative și, în fine, celui de al treilea grup nu i s-au făcut nici un fel de aprecieri. Cel mai mult au progresat elevii care făceau parte din grupa căreia i s-au făcut numai aprecieri pozitive. Or, îmbunătățirea activității școlare este condiționată, în primul rând, de aprecierile pozitive făcute elevilor. Cel mai slab rezultat, după cum reiese din experimentul lui Hurlock, nu l-au obținut elevii care au fost apreciați numai negativ, ci elevii din grupa care a fost controlată, dar n-a fost apreciată în nici un fel [Apud: 10, p.119-120]. La aceeași concluzie ajunge și psihologul rus B. Ananiev, care arată că între multitudinea mobilurilor care propulsează și susțin elevul în activitatea de învățare, aprecierea didactică este esențială. Lipsa acestei aprecieri dezorientează elevul, îi provoacă stări psihice care-l demobilizează.

Considerațiile menționate mai sus conduc la delimitarea importanței acțiunii de influență a aprecierii în dezvoltarea psihică a elevilor. Relațiile profesor – elev, implicate în actul pedagogic al aprecierii și notării școlare, reprezintă o valoare considerabilă în dezvoltarea personalității copilului. C. Strungă consemnează că nici un alt moment al activității educaționale nu este mai strâns legat de succesele sau eșecurile elevilor, nici un alt moment al activității didactice nu declanșează atâtea unice bucurii sau nu provoacă atâtea trăiri dureroase în sufletul copiilor și tinerilor ca acela al aprecierii școlare [8, p.18]. În timpul aprecierii, între profesor și elev se stabilește un contact psihologic, se realizează o comunicare cognitivă și una afectivă. I. Radu remarcă realizarea unei astfel de comunicări prin urmărirea pe parcursul lecției a modului cum sunt recepționate informațiile, cum reacționează elevii, apreciind acest lucru după privirea lor, după mimica și pantomimica pe care le afișează, după faptul dacă sunt sau nu preocupați de altceva [idem, p.165].

Aprecierea didactică se realizează în două aspecte: a) ca influență asupra dezvoltării intelectuale (conștientizarea nivelului pe care l-a atins elevul); b) ca influență asupra sferei volitiv-afective (trăirea nemijlocită a succesului și a eșecului). În rezultat, aprecierea didactică își aduce aportul nu numai la consolidarea cunoștințelor și la formarea aspirațiilor, intereselor și atitudinilor elevului. „Sub influența aprecierii școlare are loc accelerarea sau încetinirea tempoului activității intelectuale a elevului, schimbarea procedurilor de muncă, formarea și transformarea mecanismelor intelectuale. Aprecierea și autoaprecierea pot deveni pârghii de modelare a personalității. Cercetând necesitatea perfecționării sistemului de apreciere și notare, P. Popescu pune accent pe noile relații între profesor și elevi, „relații bazate pe colaborare, fiecare componentă a cuplului educativ fiind în situația de a oferi ceva, de a influența cu ceva activitatea celuilalt și de a recepta și asimila critic și constructiv ceea ce i se oferă ca informație și acțiune educativă și corectivă” [6, p.39].

Analizând aprecierea cu caracter individualizat, I. Radu o prezintă ca „diagnoza individuală, indicând dacă: elevul a progresat atât cât se aștepta; a atins obiectul propus; este apt să treacă la secvența următoare a programului de instruire sau sugerând ce traseu de pregătire este de dorit să urmeze” [7, p.74]. Este vorba de o evaluare continuă integrată în procesul educațional. Actualmente, docimologia consemnează „trecerea de la funcția de constatare la aceea de susținere a procesului de instruire și educare, de la aprecierea globală la una nuanțată și stimulatorie pentru activitatea elevului” [Ibidem, p.76]. Astfel, aprecierea drept componentă a evaluării produce o estimare (inițială / curentă / sumativă) a rezultatelor școlare. Aprecierea didactică consemnează trecerea de la înregistrarea cantitativă la cea calitativă; de la aspectul static al constatării la caracterul dinamic al realizării copilului; de la aprecierea globală la aprecierea diferențiată în devenirea personalității elevului.

Autoaprecierea este pe larg dezbătută în domeniul psihologiei. În politicile de evaluare a rezultatelor școlare autoaprecierea a devenit un imperativ. Un rol aparte îl joacă autoevaluarea - formă de organizare și apreciere reprezentând expresia unei motivații lăuntrice față de învățare. Ea are efect formativ și se raportează la diferite capacități ale elevului, în funcție de progresul realizat și dificultățile pe care trebuie să le depășească. În acest sens, caietele elevilor constituie spațiu de învățare, ameliorare și recuperare. Profesorul își va concentra evaluarea în caiete, pe succesul elevilor. Sarcina cadrului didactic este de a pregăti elevii pentru autoevaluare, de a-i face să înțeleagă

criteriile după care își apreciază propria activitate. Implicarea elevilor în aprecierea propriilor eforturi și rezultate are multiple efecte benefice. Cadrele didactice dobândesc confirmarea aprecierilor lor în opinia elevilor cu privire la rezultatele constatate iar elevul exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria formare. Prin urmare, autoevaluarea stimulează motivația intrinsecă față de învățatură și atitudinea responsabilă față de propria activitate, îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obținute și să înțeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*, Chișinău - București, Grupul editorial Litera & Litera Internațional, 2000. -398 p.
2. HOLBAN, I. Incursiuni în problema docimologiei//*Revista de pedagogie*, 1973, № 5, p. 68-74
3. KRATHWOHL, D., BLOOM, B.-S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques: domain affectif*, tome 2, Montreal, Éducation nouvelle, 1970. -218 p.
4. LANDSCHEERE, G. *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*. Manual de docimologie, București, Editura didactică și pedagogică, 1975. -384 p.
5. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*, București, Editura didactică și pedagogică, 1996. - 485 p.
6. POPESCU, P. *Examinarea și notarea curentă*, București, Editura didactică și pedagogică, 1978. -140 p.
7. RADU, I. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București, Editura didactică și pedagogică, 1981. -328 p.
8. STROE, M., CATINA, A. *Stiluri apreciative. Cugetări asupra psihologiei persoanei*, București, Editura Academiei Române, 1980. -168 p.
9. VRABIE, D. *Formarea și schimbarea atitudinii școlarului față de învățatură // Revista de pedagogie*, 1979, №№ 8-9, pp. 68-74
10. VRABIE, D. *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*, Galați, Editura Porto-Franco, 1994. -176 p.

RALIEREA INTERVENȚIILOR DIDACTICE LA STILUL PREFERENȚIAL DE ÎNVĂȚARE AL ELEVILOR

**MÎSLIȚCHI VALENTINA, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *The article treats the problem concerning necessity to correlate didactic interventions to the preferential learning style of pupils. In the work is defined the concept of preferential learning style in the acceptance of various scientists, there are classified and described the learning styles from the perceptual perspective which highlight three preferential learning styles: visual, auditory and kinestezic; there are proposed the solutions to ensure the interconnection between pupils' preferential learning styles and the priority interventions of the teachers in order to make learning more effective.*

Key words: *preferential learning style, VAK model, visual, auditory, kinestezic, didactic interventions.*

Reflecția asupra procesului de învățare a elevilor reprezintă actualmente o provocare pentru orice cadru didactic, pe de o parte datorită nevoii din ce în ce mai persistente de a identifica modalități de gestionare eficientă a procesului didactic, iar pe de altă parte datorită sarcinii pe care societatea o solicită școlii, și anume aceea de a forma personalități cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și

independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

În acest context, cadrul didactic este chemat să-și redimensioneze continui rolurile și ipostazele, să manifeste un comportament deschis și o atitudine pozitivă, activizantă și reflexivă, promovând o învățare interactivă și stimulând întregul potențial al elevilor săi. Devine evident că planificarea învățării trebuie să țină seama de cunoașterea particularităților individuale de învățare ale elevilor.

Cunoscându-și mai bine elevii, cadrele didactice pot veni realmente în sprijinul lor în procesul învățării. Înțelegerea individualității fiecărui elev sprijină atât etapa de proiectare, cât și pe cea de realizare efectivă a demersului didactic. Informațiile individuale corecte și reale despre particularitățile de dezvoltare și învățare ale elevilor oferă posibilitatea încurajării și sprijinirii elevilor în funcție de nevoile specifice de învățare ale fiecăruia, dar și de a adopta soluții personalizate cu ajutorul cărora elevii pot obține rezultate școlare mai bune.

Pe de altă parte, învățarea eficientă se realizează când cadrul didactic este capabil să descopere punctele tari ale elevilor și să formeze la aceștia capacitatea de a învăța într-o gamă largă de stiluri. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorul trebuie să recunoască stilurile de învățare ale elevilor, ceea ce contribuie la optimizarea alegerii metodologiei didactice, astfel să creeze oportunități de învățare printr-o varietate de strategii de predare. La rândul lor, elevii care își cunosc stilul de învățare sunt mai angajați în procesul de învățare, au încredere în ei, se simt mai independenți.

P. Wyman susține că pentru a facilita învățarea este necesar să se înțeleagă preferințele specifice stilului personal de învățare și să se conștientizeze care stil de învățare creează cea mai eficientă cale de a înțelege și de a reține [4, p. 32].

„Cheia pentru implicarea activă a elevilor în învățare este de a înțelege preferințele pentru învățare, stilul de învățare, cu influențe pozitive sau negative asupra performanțelor elevilor.” (Birkey & Rodman 1995, Dewar 1995, Hartman 1995) [apud 7, p. 67].

S.E. Bernat consideră că stilurile de învățare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive, care reprezintă preferința manifestată de o persoană în ceea ce privește mecanismul procesării informației și descrie modul particular al acesteia de a gândi, a memora și a rezolva probleme. De asemenea, reprezintă o dimensiune a personalității care influențează atitudinile, valorile și interacțiunea socială și se referă la o anumită manieră de abordare a evenimentelor, care poate fi globală sau analitică [2, p. 216].

Stilul de învățare este o subcategorie a stilului de cunoaștere și acesta a stilului de viață, reprezintă „un complex de caracteristici umane intercorelate și stabilizate în timp și spațiu, un model (o formă) care combină operațiile interne și externe, rezultate din comportamentul, personalitatea, atenționalitatea, cogniția, reactivitatea specifică și orientarea preferințelor/opțiunilor, toate exprimând nivelul de dezvoltare al subiectului și reflectate în conduita sa specifică (Keefe și Ferrell, 1990) [11, p. 19].

Construcția simplificată a stilului de învățare are la bază, în esență, combinarea următorilor factori (R. și K. Dunn; Griggs, Olson, Gorman, Beasley, 1995):

- preferința pentru o manieră dominantă (majoră) specifică de percepție, de focalizare atențională, cognitiv-reflexivă, mnezică, kinestezică ș.a. în abordarea unei unități/sarcini de învățare, în contexte formale și nonformale;

- opțiunea pentru un model relativ explicit de strategii, metode, instrumente, tehnici și procedee cu rezonanță la particularitățile învățării școlare, contextualizate și motivate;
- conduita relativ explicită privind utilitatea posibil optimă a valorilor emoționale (adaptare la stres), motivaționale (centre de interes, valențe), caracteriale (simțul responsabilității, controlul stabilității scopurilor și deciziilor), într-un anume mediu ergonomic și ecopsihologic – lumină, temperatură, design, mobilier, (in)sonorizare, compoziție socio-grupală ș.a. (A. Bell, 2001) [apud 11, p. 19].

O altă abordare în definirea stilurilor de învățare vizează „descrierea atitudinilor și comportamentelor care determină modul preferat de învățare a unui individ” (Honey & Mumford, 1992).

Definiția respectivă indică două dimensiuni fundamentale ale stilurilor de învățare: dimensiunea psihologică și cea acțională. Aspectele practice ale activității elevilor sunt bazate pe mecanisme și reacții psihologice care devin evidente imediat, prin intermediul unor comportamente care nu par a fi direct legate de „meseria” de elev [4, p. 30].

A.F. Grasha consideră că stilurile de învățare sunt definite drept dispoziții personale care influențează capacitatea elevului de a achiziționa informația, de a interacționa cu colegii și profesorii și de a participa la experiențele de învățare. Aceste dispoziții personale se concretizează în motive, capacități perceptive, modalități de prelucrare a informației, preferințele pentru o anumită modalitate senzorială, relațiile sociale și caracteristicile mediului fizic [apud 6, p. 73].

După A Băban, stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației. Acesta are atât componente determinate genetic, cât și componente care se dezvoltă ca urmare a expunerii frecvente și preferențiale la o anumită categorie de stimuli [1, p. 51].

Pornind de la ideea că stilurile de învățare se referă la modul particular în care o persoană, pe de o parte, percepe informația, iar, pe de altă parte, prelucrează informația, au apărut anumite clasificări ale stilurilor de învățare în funcție de palierul pe care se plasează.

Pornind de la analizatorul dominant, se identifică 3 stiluri de învățare - vizual, auditiv, kinestezic – Modelul VAK:

1. Stilul vizual: subiectul întâmpină dificultăți la concentrarea asupra activităților verbale; preferă să privească, decât să vorbească sau să treacă la acțiune; își amintește cu ușurință ceea ce vede; îi place să citească și ortografiază bine; observă detaliile.

Elevii cu stil de învățare predominant vizual dispun de două subcanale: lingvistic și spațial.

Primii învață pe baza limbajului scris și preferă sarcinile de citire și scriere; își amintesc cu ușurință, chiar și la intervale mari de timp, ceea ce au scris/citit, acordă o mai mare atenție lecției dacă simultan notează ceea ce este prezentat.

Categoria elevilor vizual-spațiali are abilități în lucrul cu diagrame, demonstrații, materiale video; vizualizează cu ușurință chipuri și locuri, își folosesc imaginația, au o bună orientare. Aceștia optează pentru a primi materiale care pot fi tipărite la imprimantă în diferite formate, vor ca lecțiile să fie concepute folosind tehnologii multimedia (filme în Flash, Power Point, pagini Web, imagini video), preferă diverse modalități de căutare a informației și acces la biblioteci de documente.

În vederea sporirii activității de învățare a elevilor cu stil predominant vizual, cadrul didactic va ține cont de următoarele aspecte: vederea informației în formă tipărită ajută retenția; folosirea culorilor, ilustrațiilor și diagramei ca ajutor în procesul de învățare; sublinierea cuvintelor cheie și realizarea schemelor facilitează concentrarea atenției și comprehensiunea conținuturilor.

2. Stilul auditiv: subiectul șoptește în timp ce citește; îi place să asculte pe alții citind ceva cu voce tare; are nevoie să vorbească în timp ce învață lucruri noi; îi plac discuțiile.

Elevii cu stil de învățare predominant auditiv învață mai bine prin audierea unui discurs sau a explicațiilor celorlalți, asociind conceptele cu diverse sunete. Au o bună memorie auditivă și rețin mai bine dacă repetă în gând sau se aud pe ei înșiși, participând activ în timpul lecțiilor. Pentru acești elevii, lecțiile trebuie să fie bogate în mesaje audio, ca întăriri pentru ceea ce este deja scris. Sunt indicate cursurile în care se utilizează tehnologii multimedia (flash, radio, mp3), interactive (ex. diferite programe de învățare a limbilor străine și nu numai).

În activitatea cu această categorie de elevi, cadrul didactic va ține cont de următoarele aspecte: ascultarea explicațiilor întărește învățarea; discutarea unei idei noi și explicații folosind propriile cuvinte facilitează înțelegerea; este folositoare analiza verbală, verbalizarea gândurilor și ideilor cu propriile cuvinte; folosirea metodelor de ascultare activă, incluzând aici chestionarea și rezumarea; zgomotul este un element de distragere a atenției.

3. Stilul practic: subiectul manifestă preferința pentru a atinge și a face; scrisul la tastatură este adesea mai ușor decât scrierea de mână; utilizarea scrisului cursiv este mai ușoară decât cea a scrisului tipărit (cu litere separate); se atestă preferința pentru recompense cu caracter material, fizic; găsește modalități și pretexte pentru a se deplasa.

Elevii cu stil de învățare predominant kinestezic/practic se caracterizează prin preferința pentru activități în care sunt posibile experimentele, desfășurarea activităților practice, implicarea fizică în activitatea de învățare. Lipsa stimulilor fizici externi le induce o concentrare mai scăzută, de aceea, pentru ca să fie implicați procesul de învățare, activitățile trebuie să fie scurte, sintetice și combinate cu probe practice. În studiul materialelor preferă formarea inițială a unei imagini de ansamblu, urmând să se concentreze asupra detaliilor.

Optimizarea procesului de învățare la elevii cu stil preferențial e învățare kinestezic se va realiza în cazul în care cadrul didactic va avea în vizor următoarele aspecte: scrierea lucrurilor în ordinea lor, pas cu pas, este o cale eficientă de a le ține minte; efectuarea unei activități practice facilitează adesea înțelegerea (ex. experimente la fizică, probleme la matematică etc.); se poate propune elevului urmărirea cu degetul a titlurilor, cuvintelor - cheie, etc. apoi pronunțarea respectivelor cuvinte urmată de scrierea lor din memorie [apud 6, p. 82-85].

R. Dunn afirmă: „Elevii pot învăța orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învățare; aceiași elevi înregistrează eșecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte” [apud 10, p. 11].

Cercetătorii C. Fartușnic și Ș. Popenici optează pentru un model simplu de a distinge între diferite preferințe ale elevilor, propus de Turnbull (2007), care distinge

trei arii diferite în care aceștia se pot simți „confortabil” atunci când participă la o activitate de învățare.

Elevii cu o preferință pentru strategiile didactice care pun accent pe nivelul auditiv gândesc cu ajutorul sunetelor, iar cel mai eficient mod de a învăța al acestora este acela în care discută sau ascultă ceea ce o altă persoană explică. Pentru a memora este preferat „repetatul cu voce tare” și, în general, acești elevi au un nivel peste medie de competențe sociale (inițiază și conduc cu ușurință o discuție, nu au trac în realizarea unei prezentări în public etc.). În consecință, examinarea orală este preferată ca metodă de evaluare în comparație cu alte metode.

Elevii cu o preferință pentru strategiile didactice care pun accent pe nivelul vizual gândesc cu ajutorul imaginilor mentale, iar cel mai eficient mod de a învăța al acestora este acela în care informațiile sunt sistematizate în diferite modalități vizuale (scheme, desene, planșe, hărți etc.). O sală de clasă care este decorată cu astfel de materiale este foarte îndrăgită. De asemenea, acești elevi reușesc cel mai bine să rețină informațiile cu ajutorul unor scheme prin intermediul cărora pot recrea imagini mentale. Aceste persoane au, de obicei, un nivel de înzestrare peste medie pentru artele vizuale și preferă examinările scrise, în special cele în care li se solicită și realizarea unor reprezentări grafice. Atunci când se exprimă oral, deseori utilizează mâinile, ca o modalitate de a descrie imaginile mentale.

Pentru elevii cu o preferință pentru strategiile didactice care pun accent pe nivelul kinestezic, senzațiile și mișcărilor corpului sunt deosebit de importante. Această categorie este formată din persoane ce au nevoie să fie într-o permanentă legătură cu mediul. Învățarea se realizează prin luarea multor notițe, procesele cognitive fiind stimulate de mișcarea permanentă a corpului sau a părților sale. Acești elevi au o preferință pentru activitățile de grup și reușesc cel mai bine să rețină informațiile care au corespondență în lumea reală și pot fi realizate în practică. De multe ori, ei excelează în activitățile sportive și au o mai mare încredere în utilizarea intuiției în diferite situații. Există o preferință pentru realizarea de experimente practice în cadrul diferitelor discipline și, în consecință, sunt preferate și modalitățile de evaluare care presupun demonstrații sau alte activități practice [9, p. 98-99].

Pentru a integra cu succes posesorii stilului preferențial de învățare vizual în procesul de instruire/ învățare se recomandă: utilizarea indicilor vizuale: grafice, hărți, imagini, diagrame, ilustrare prin exemple, flipchart-uri, pentru a fixa în scris ceea ce se discută; antrenarea resurselor multimedia: Power Point, video; utilizarea schițelor, proiectelor, rezumatelor, organizatorilor grafici, agendelor, fișelor de activitate individuală, a planului desfășurat al lecției etc.; elaborarea împreună cu elevii a planului desfășurării lecției; rezervarea unui spațiu liber în materialele de lucru pentru ca elevii să contribuie cu propriile înregistrări, notițe; învățarea explicită a modului de luare a notițelor, pentru ca elevii să-și organizeze materialul într-o structură clar definită; atenționarea asupra punctelor principale în procesul de luare a notițelor; ilustrarea informației textuale cu exemple explicative; planificarea sesiunilor de întrebări-răspunsuri, pentru a menține atenția subiecților și concentrarea asupra lecției; integrarea conceptelor noi în rețele conceptuale; eliminarea potențialilor factori perturbatori; utilizarea feedback-ului preponderent oferit în scris (transmis personal sau/și prin mesaj electronic); a stimulării prin: diplome, mențiuni, panou de onoare, gesturi și mimică etc. [5, p. 109].

Pentru a integra cu succes posesorii stilului preferențial de învățare kinestezic în procesul de instruire/ învățare se recomandă: antrenarea activităților de învățare care le solicită să se ridice și să facă mișcări, să se implice activ, să experimenteze, să manipuleze obiecte sau alte materiale; utilizarea unor metode precum: jocul de rol, dramatizările, dansul, pantomima, demonstrația etc.; proiectarea unor sarcini care presupun activități tactil-kinestezice: crearea de postere, portofolii, cartonașe cu idei principale sau cuvinte-cheie, jurnale, albume; antrenarea subiecților în tehnica luării notițelor; organizarea unor activități pe fundal muzical; proiectarea unor activități care solicită acțiuni de subliniere, evidențiere prin culoare sau corp de literă, prin simboluri și semne grafice; ghidarea spre vizualizarea sarcinilor complexe; transferul informației de învățat dintr-un mediu de prezentare în altul, de exemplu, pe tablă, pe flipchart, pe postere; pauze scurte pe parcursul lecțiilor, schimbarea poziției, locației; practicarea cât mai frecventă a feedback-ului, care este element crucial în evaluarea lor; utilizarea preponderentă a stimulărilor de tipul: aplauze, contact direct prin strângerea mâinii, mici recompense palpabile [5, p. 110].

Pentru a integra cu succes posesorii stilului preferențial auditiv în procesul de instruire/învățare se recomandă: introducerea temei noi prin prezentarea unui rezumat, care oferă o orientare prealabilă în temă și asigură accesibilitatea ideilor noi, iar la sfârșitul lecției se reiau ideile principale ale noului conținut; utilizarea predominantă a metodelor didactice care presupun întrebări și răspunsuri, exprimarea verbală a ideilor și a modului de înțelegere a informației, confruntarea opiniilor, analiza activităților (conversația euristică, dezbateră, învățarea în grupuri mici); antrenarea în activități frontale, oferirea unui interval suficient de timp pentru debriefarea activităților; încorporarea resurselor multimedia, care presupun sunete, muzică, discurs, conferințe, în actul predării; realizarea, pe parcursul instruirii, a unor sinteze sumare care reiau ideile principale, principiile și conceptele-cheie; stimularea dialogului interior, a unor reflecții implicite între cadrul didactic și elevi; explorarea elementelor de expresivitate a vorbirii, îndeosebi paralimbajul (intensitatea vorbirii, accentul, intonația, ritmul) care asigură „sonoritatea” adecvată pentru recepția mai bună a mesajului de către elevi; utilizarea feedback-ului preponderent exprimat oral de profesor și colegi; a stimulării prin aplauze, încurajări verbale de tipul: „Apreciez ...”, „Ai reușit deoarece...”, „Ai toată considerația mea pentru...”, „Mă bucur pentru...” etc.

Sugestiile și recomandările anterioare pot fi extinse, îmbunătățite și rafinate în funcție de personalitatea profesorului, experiența sa didactică, demersul pedagogic urmărit și în funcție de particularitățile individuale și de grup ale subiecților monitorizați. Predarea/învățarea realizată cu suplețe și luând în calcul stilurile variate de învățare asigură dialogul echitabil și colaborarea constructivă între cadrul didactic și elevi, oferă condiții optime pentru sporirea încrederii elevilor în procesul de învățare actual, dar și formarea unei atitudini pozitive pentru învățarea continuă [5, p. 111].

Deși elevii învață cu ajutorul celor trei receptori senzoriali – vedere, ascultare și atingere (kinestezic), marea majoritate au un stil de învățare dominant și încă unul, cel puțin, secundar. Stilul dominant definește modalitatea cea mai bună prin care o persoană poate acumula noi informații prin filtrarea conținutului care urmează să fie învățat. Acest stil poate să nu fie întotdeauna același pentru toate sarcinile. Elevul poate prefera un stil de învățare pentru o sarcină și o combinație de alte stiluri pentru altă sarcină. În asemenea circumstanțe, specialiștii vin cu recomandarea către cadrele

didactice ca să combine modul de prezentare a conținuturilor, vizând cele trei stiluri specifice de învățare.

Concluzii generale:

1. Stilurile de învățare sunt o formă particulară a stilurilor cognitive, care reprezintă preferința manifestată de o persoană în ceea ce privește mecanismul procesării informației și descrie modul particular al acesteia de a gândi, a memora și a rezolva probleme etc.
2. Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată de receptare, prelucrare, stocare și reactualizare a informației; este expresia unei învățări strategice, specifice în activitatea de învățare.
3. Elevii procesează informațiile în diferite moduri, în funcție de latura cognitivă, elemente afective-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare. Așadar, capacitatea specifică de a învăța este influențată de modul propriu al fiecărei persoane de a procesa diferitele date senzoriale (vizuale, auditive etc.) cu care intră în contact. Cu alte cuvinte, arhitectura, particularitățile și nivelul de dezvoltare al intelectului fiecărui elev, caracteristicile sale neuroanatomice dictează modul în care acesta își va cristaliza un anumit stil de învățare.
4. La nivelul palierului perceptiv, se disting trei stiluri preferențiale de învățare: *vizual*, *auditiv* și *kinestezic* - cea mai simplă și mai răspândită modalitate de a identifica diferite stiluri de învățare, denumită în mod curent *Modelul VAK* (vizual, auditiv, kinestezic).
5. Cadrele didactice pot îmbunătăți procesul de învățare predând astfel încât să răspundă stilurilor de învățare preferate ale elevilor, fapt ce conduce la realizarea obiectivelor și asigură un cadru propice abordării variate a procesului instructiv-educativ.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca, 2001. 308 p.
2. BERNAT, S. E. *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Ed. P.U.C., 2003. 270 p.
3. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 479 p.
4. DUMITRU, A. (coord.). *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban: stiluri de predare – stiluri de învățare*. București: 2011. 103 p.
5. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată: Teorie și aplicații educaționale*. Chișinău: Epigraf, 2010. 360 p.
6. GRIGORE, E., MACRI, C. *Stiluri de predare, stiluri de învățare*. București, 2011.
7. PĂCURARI, O., CIOHODARU, E., MARCINSCHI, M., CONSTANTIN, T. *Să ne cunoaștem elevii*. București: Educația 2000+, 2005.
8. PĂCURARI, O., TÂRCĂ, A., SARIVAN, L. *Strategii inovative*. Suport de curs. București: Editura Sigma, 2003.
9. POPENICI, Șt., FARTUȘNIC, C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009. 127 p.
10. AGAPE, Ș, BĂNCEANU, A., CHIRVASE, D. ș.a. *Stilurile perceptive – vizual, auditiv și kinestezic*. Proiectul Erasmus + „Inclusive Preschool for Kid - Visual, Auditory and Kinesthetic Learners”. [online] [citată 05.10.2018]. Disponibil: http://www.dc4f.lv/faili/O1%20Methodology%20Manual%20for%20Pedagogues_ROM.pdf
11. NEACȘU, I. *Învățarea academică independentă*. Ghid metodologic. București: Universitatea București, 2006. [online] [citată 05.10.2018]. Disponibil: http://www.unibuc.ro/uploads_ro/36833/Invatarea_academica_independenta.pdf

CERCETAREA AGRESIVITĂȚII COPIILOR CU CES

**PLĂTICĂ ADINA, doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Taraclia „G. Țamblac”,
Taraclia, Republica Moldova**

Abstract: *The aggressive behavior of children is one of the most acute problems in the context of inclusive education. The article describes the investigation of aggressive behavior in children with ESCs. For this purpose, the aggressive behavioral questionnaire of E.P. Iliin and P.A. Covalev. Describe the outcome of the research and give some recommendations to psychologists in improving aggressive behavior.*

Key words: *inclusive education, aggressive behavior.*

Creșterea comportamentului agresiv a copiilor este una dintre cele mai acute probleme nu numai pentru profesori și psihologi, ci și pentru societatea întregă. Probleme în domeniul comportamentului la copii se pot observa la toate etapele vârstelor și sunt caracterizate prin "încălări impulsive și/sau agresive a drepturilor altora sau a regulilor sociale importante. Drept exemple sunt comportamentul agresiv la școală, autocontrolul slab și atacurile de furie. Devierile (tulburările) de comportament la copiii în pre-pubertate sunt determinate ca tulburări de descărcare a încordării, și sunt în general o reacție la procesul de educație inconsistent, certuri în familie sau greutăți de a se integra la școală. Deseori tulburările de comportament sunt o protecție infantilă și nemăsurată împotriva fricii și un simț scăzut al autoaprecierii" [1, p. 11].

Sub comportament agresiv înțelegem orice formă de conduită orientată către obiecte, persoane sau către sine, în vederea producerii unor prejudicii, a unor răni, distrugerii sau daune [2]. Manifestarea agresivității este una dintre problemele frecvente din mediul școlar. Într-un studiu efectuat de Racu I. și Casian A. se concluzionează că "în școală violența se manifestă foarte frecvent între elevi și mai puțin frecvent între elevi și profesori. Dintre cauzele esențiale ale violenței, se identifică nerespectarea regulamentului școlar (în sensul dificultății sau dezinteresului în a impune respectarea prevederilor acestuia) și presiunea grupului de prieteni sau a familiei (comportamente antisociale preluate din grupul de apartenență) [3, p. 116].

Problema adaptării sociale a copiilor cu CES este esențială pentru organizarea sistemului educațional efectiv. O condiție prealabilă pentru dezvoltarea unei personalități adaptate social este capacitatea sa de a stabili relații productive cu alte persoane. Comportamentul agresiv prin diferite forme este caracteristic la majoritatea copiilor, însă la copiii cu CES el este accentuat și provoacă una dintre cele mai frecvente probleme. Cercetarea noastră este orientată spre studierea comportamentului agresiv a elevilor cu CES în procesul educațional și de învățare. Cu acest scop am aplicat chestionarul pentru evaluarea nivelului de comportament agresiv (conform Е.П. Ильин și П.А. Ковалев) [4, p. 328]. Acest chestionar conține 40 itemi care au fost adaptate pentru vârsta preadolescentă. Fiecare item are două variante de răspuns: afirmativ și negativ. Chestionarul este conceput pentru a identifica tendința respondentului la un anumit tip de comportament agresiv: tendință spre comportament agresiv verbal și tendință spre comportament agresiv fizic. Indicatorul nivelului de comportament agresiv este numărul de alegeri, efectuat de copil și raportat la numărul maxim de itemi destinați identificării acestui criteriu. Acest chestionar îmbină 4 nivele de

comportament agresiv: verbal direct, verbal indirect, fizic direct și fizic indirect. Pentru fiecare răspuns ce coincide cu cheia se acordă un punct. Nivelul de înalt al comportamentului agresiv a respondentului este suma comportamentului: agresiv fizic indirect, agresiv fizic direct și agresiv verbal direct. Indicatorul comportamentului agresiv înalt este acumularea mai mult de 20 de puncte.

Au fost intervievați 24 copii cu CES care învață în instituțiile școlare din raionul Taraclia. În conformitate cu prevederile UNESCO (1995), care prevăd condițiile de dezvoltare pentru copilul cu CES dintre aceștia: 2 au dificultăți de învățare, 9 au tulburări comportamentale și 13 copii cresc într-un mediu nefavorabil. Pentru investigație s-a ținut cont de egalitatea gender: 12 fete și 12 băieți. Vârsta subiecților a fost cuprinsă între 10 și 14 ani.

Analiza chestionarelor au permis depistarea mai multor fapte caracteristice grupului. Se regăsesc itemi care au acumulat o medie foarte înaltă la răspunsurile sale. De exemplu, la itemul patru "Eu rar renunț să lovesc în cazul dacă cineva m-a lovit primul" 91,66% din respondenți au dat răspuns negativ. La itemul douăzeci și unu "Într-o dispută, de multe ori mă supăr și strig" și la itemul doisprezece "Dacă trebuie să folosesc forța fizică pentru a-mi proteja drepturile, atunci o fac" 83,33% din respondenți au dat răspuns afirmativ. Toți respondenții la întrebarea treizeci și nouă "Întotdeauna condamn părinții care-și bat copiii, doar pentru că nu au dispoziție" au dat răspuns afirmativ.

Dacă am aranja itemii care au acumulat cea mai mică medie, atunci am începe de la nr.25 "Chiar dacă mă supăr, nu recurg la expresii puternice" la care 25% din respondenți au dat răspuns afirmativ. La nr.14 "De multe ori povestesc acasă despre colegii care mă critică" numai 20,83% din respondenți au dat răspuns afirmativ și la nr.2 "Uneori vorbesc pe la spate de oamenii care nu-mi plac" doar 12,5% din respondenți au dat răspuns afirmativ.

În Figură 1 se poate observa că la copii cu CES predomină comportamentul agresiv fizic direct cu media pe grup de 4,66. El fiind urmat de comportamentul agresiv verbal direct cu media de 4,54. Comportamentul agresiv indirect a acumulat cea mai mică medie pe grup. Comportamentul agresiv fizic indirect este de 3,91 și verbal indirect de 3,54.

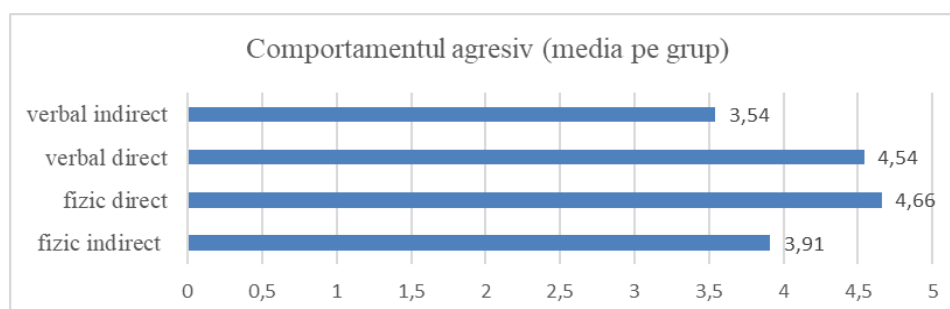


Fig.1. Comportament agresiv (media pe grup)

Din rezultatele obținute prin aplicarea chestionarului (figura 2) vedem că 16,66% respondenți au acumulat peste 20 puncte și corespund unui nivel ridicat de comportament agresiv direct. Acești copii manifestă reacții agresive extrem de frecvente sau suprasolicitate, însoțite de distrugerea obiectelor sau de violența împotriva altora. Acest comportament nu este adecvat situației și reprezintă o amenințare la adresa altora sau a persoanei însuși.

Între 15 și 19 puncte au acumulat 29,16 % din respondenți. Ei manifestă forță în reacțiilor agresive, chiar și pentru un motiv mic. În situații de conflict folosesc amenințări, blestemări sau cuvinte necenzurate.

Între 10 și 14 puncte au acumulat 29,16 % din respondenți. Aceștia manifestă agresivitate moderată fără pericol real, în situații familiare și utilizează forța inadecvată numai în situații critice. Au un grad mic de distrugere, inclusiv în formă de auto-distrugere.

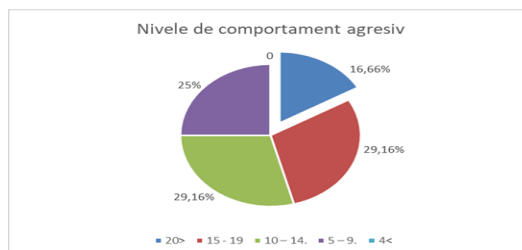


Fig.2. Nivele de comportament agresiv (în procente)

Între 5 și 9 puncte au acumulat 25 % din respondenți. La ei lipsește comportamentul agresiv în situații obișnuite și în condiții de siguranță. Pot folosi adecvat comportamentul agresiv în situații de amenințare reală pentru autoapărare, sau în lupta pentru succes. Lipsește distructivitatea.

Lipsa totală de acțiuni agresive, chiar și în cazul nevoii de autoapărare nu s-a regăsit nici la un respondent (între 0 și 5 puncte au acumulat 0 respondenți).

După părerea noastră fenomenul comportamentului agresiv ridicat la copii cu CES poate fi explicat prin lipsa de abilități de auto-control, dificultăți de adaptare la schimbări în mediu, propria stare emoțională, condiții nefavorabile de mediu, inclusiv în familie și incapacitatea de a-și ușura singur stresul. Din punctul de vedere a învățării sociale comportamentul agresiv al acestor copii poate fi o imitație a ceea ce învață, urmărind comportamentul agresiv al mediului.

Rezultatele cercetării în cauză sugerează unele recomandări practice adresate psihologilor din educație pentru valorificarea oportunităților oferite de incluziunea educației:

1. Orientarea copilului spre cunoașterea colegilor și autocunoaștere în activitățile în comun;
2. Dezvoltarea abilităților de comunicare prin demonstrarea unor comportamente eficiente în situații reale de comunicare cu persoane diverse: cunoscuți, necunoscuți, diferite după gen, vârstă, profesie, statut social etc.;
3. Dezvoltarea abilităților de control asupra furiei, modalitățile constructive de depășire a situațiilor de conflict, rezolvarea problemelor. Învățarea de a exprima nemulțumirea în forme acceptabile din punct de vedere social;
4. Încurajarea acțiunilor pozitive pentru a consolida noul stil de comportament;
5. Demonstrarea modelelor de comportament non-agresiv din partea maturilor.

Referințe bibliografice:

1. Copiii cu cerințe educative speciale: aspecte teoreticopractice de integrare în societate/Asociația Obștească Hilfswerk Austria în Republica Moldova, Chișinău, 2011 – p. 50 ISBN 978-9975-80-521-6
2. Cosmovici A. Psihologie generală. Polirom. Iași, 1996 - p. 253 ISBN 973-9248-27-6
3. Racu I., Casian A. Violența școlară – studiu comparativ. În: Psihologie. Pedagogie socială. Asistență socială, 2013, nr.2, p. 104-116
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014. — 368 с. ISBN 978-5-496-00991-1

ASPECTE DIDACTICE DE INTEGRARE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN CADRUL ORELOR DE CHIMIE

**PRUNICI ELENA, lector superior,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *An important factor in helping children with Special Educational Requirements (SER) is to identify the most appropriate educational strategies. In this context, it is absolutely necessary for the chemistry teachers to know the classification of teaching technologies, the ways to suit them to the needs of children, to monitor and estimate the impact of using a certain method/procedure in working with the child, and to decide which one is the most relevant, more effective, to promote them in teaching activities.*

Key words: *Inclusive education, Special Educational Requirements (SER), school education, interactive learning.*

Abordarea educației din perspectiva drepturilor omului își propune scopul, asigurarea accesului fiecărui copil la educația de calitate, de a valorifica și a dezvolta la maximum potențialului individual. Complexitatea atribuțiilor pe care le exercită zilnic cadrul didactic impune o foarte bună cunoaștere de către acesta a informațiilor care țin strict de specialitatea sa, dar și a unor conținuturi trans-disciplinare pentru a realiza obiectivele unei educații de calitate.. Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice pe care trebuie să le posede toate cadrele didactice, nu doar, cum se crede în mod eronat, cele care asistă direct un copil cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă și sistemele de învățământ, în general, au evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație.

Codul educației reglementează expres educația incluzivă și stabilește că învățământul pentru copiii cu CES este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale. Un capitol special al Codului, capitolul VI, este destinat învățământului pentru copiii și elevii cu CES și educației incluzive. [1]

Conform Strategia Educația 2020 de politică educațională națională, țara își propune să creeze, către anul 2020, un sistem de educație care este accesibil tuturor, care oferă educație de calitate, relevantă pentru societate și economie. Acest deziderat urmează a fi realizat inclusiv prin promovarea și asigurarea educației incluzive la nivel de sistem educațional, conform Obiectivului specific 1.6. al Strategiei. La modul concret, se preconizează creșterea anuală cu cel puțin 10% a accesului copiilor cu CES la învățământul general. În acest scop, se vor realiza activități pentru:

- Promovarea la nivel de familie, APL, comunități, instituții de învățământ a rolului educației incluzive în asigurarea șanselor egale la educație de calitate pentru toți copiii.

- Instituirea/reorganizarea structurilor, formelor de suport, unităților de personal etc., pentru asigurarea asistenței psihopedagogice necesare dezvoltării copilului cu CES (servicii, centre, cadru didactic de sprijin, psiholog, asistent social etc.).
- Asigurarea infrastructurii și a condițiilor materiale propice pentru o educație incluzivă de calitate. [2]

Trecerea de la adaptarea elevului la școli diferite la adaptarea școlii și a curriculumului la diferențele dintre elevi, prin răspunsul adecvat la cerințele educative ale fiecărui copil, prin valorificarea maximă a potențialului acestuia.

Sarcina cea mai importantă a școlii, vizavi de copiii cu CES, este la fel ca și față de toți copiii -să le dea acestora cunoștințele/competențele și valorile esențiale necesare pentru integrarea în societate, care la rândul ei, oferă speranța pentru o societate mai bună.

Potrivit dicționarului de psihologie [4], învățarea este o „activitate de însemnătate fundamentală pentru adaptarea la mediu și dezvoltarea psihocomportamentală”, care, în esență, constă în „asimilarea activă de informații însoțită de achiziționarea de noi operații și deprinderi”.

Cei mai mulți specialiști consideră învățarea ca pe un proces care determină o schimbare de durată a comportamentului celui care învață, a modului de a gândi, simți și acționa al acestuia. La sfârșitul unei activități de învățare, elevul va dispune de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, competențe, interese, atitudini, convingeri etc., pe care nu le avea înainte de învățare sau le avea la un nivel de performanță mai scăzut.

Învățarea școlară este o formă particulară a învățării umane, ea realizându-se într-un cadru instituțional (școala) sub îndrumarea unor specialiști (educatoare, învățători, profesori). Reușita ei depinde atât de factorii interni, cum ar fi: capacitatea de învățare și nivelul de motivație ale elevilor, cât și de factorii externi, cei mai importanți fiind: calitatea predării, climatul din clasă și logistica didactică. Învățarea va fi eficace atunci când, valorificând optim acești factori, va parcurge, în mod corespunzător, un șir de “evenimente” specifice și anume: receptarea, înțelegerea, memorarea, păstrarea și actualizarea.

Învățarea școlară, poate fi analizată din perspectiva a două aspecte, diferite, dar complementare, ale învățării școlare: cel procesual și cel motivațional. Aspectul procesual se referă la etapele care compun o secvență de învățare, în timp ce aspectul motivațional se referă la gradul de implicare a elevului în actul învățării și în rezolvarea sarcinilor de lucru. Cele două aspecte alcătuiesc o unitate indisolubilă și se desfășoară fie în mod alternant, fie convergent. De ce un elev învață, iar altul nu? De ce unii elevi se angajează în realizarea sarcinilor școlare și perseverează până la atingerea scopului, în timp ce alții se descurajează la primul obstacol și abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia, pe care o preferă? Răspunsurile la aceste întrebări trebuie căutate în domeniul motivației. Aspectul motivațional se referă la gradul de angajare și implicare a elevului în actul învățării, deci la relația elev-sarcină [5].

Învățarea este o parte cheie a procesului de dezvoltare și rezultatele ei sunt afectate de calitatea îngrijirii pe care o primește copilul. Toți au *necesități* determinate de creștere, învățare, dezvoltare, identitate, afirmare.

Acestea sunt *unice*, determinate de zestrea ereditară, de mediul social apropiat, experiențele timpurii (rutine și evenimente) și contextul socio-cultural de dezvoltare.

Fiecare copil are anumite *necesități* dar acestea sunt pentru adultul care îl crește și îngrijește anumite cerințe.

Abordarea tehnologică a învățământului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor înaintate [3] aceasta reprezentând finalitatea actului educațional în sine. Deși, în ansamblu, educația incluzivă se referă la toți copiii, categoria celor cu CES necesită atitudini specifice, individualizate, potrivit cărora tehnologiile aplicate în organizarea și realizarea propriuzisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări:

- Învățarea interactivă;
- Negocierea obiectivelor;
- Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă;
- Evaluarea continuă ca răspuns al învățării;

Învățarea interactivă se bazează pe strategii care pun accentul pe relațiile dintre copii și relația profesorului cu copiii în cadrul procesului de învățare.

Adaptarea copilului cu CES la condițiile școlii, la exigențele și rolurile noi, este susținută de un șir de strategii coerente și adecvate particularităților de vârstă și individuale de dezvoltare a copilului:

1. Interacțiunea pozitivă a copilului cu persoana cheie (la sosire copilul să fie salutat, primit, însoțit pe parcursul activităților de una și aceeași persoană – educatorul, învățătorul la clasă, dirigintele, altă persoană);
2. Asigurarea stării emoționale echilibrate (aprecieri pozitive, stimulare și sprijin în procesul de educație, oferirea de ”bonusuri”, etc.);
3. Respectarea consecutivității, ritmului activităților zilnice de rutină, regimul individual al copilului etc.;
4. Acceptarea comportamentelor specifice ale copilului (permiteți-i copilului, la etapa inițială de școlarizare, reintegrare, să facă ceea ce îi place foarte mult, oferiți-i sarcini care le poate realiza, încurajați independența copilului etc.);
5. Amenajarea spațiului de activitate – stimulativ, sigur, protector, prietenos, adecvat necesităților copilului;
6. Utilizarea materialelor didactice care ar facilita/ușura activitatea de cunoaștere/învățare/evaluare a copilului;

În contextul realizării strategii pentru dezvoltarea *competenței de rezolvare a problemelor* în cadrul orelor de chimie cadrul didactic trebuie să atragă atenția la:

- Încurajarea copiilor să prevadă soluții pentru diverse situații de zi cu zi. Vorbind despre probleme, includem copiii în procesul de investigare și rezolvare și îi întrebăm cum ajung la soluții.
- Acordarea de timp suficient copiilor pentru a se gândi la fiecare etapă de rezolvare a problemei.
- Evitarea rezolvării problemelor în locul copiilor, chiar dacă de multe ori pare mai practic. Ori de câte ori este posibil, adulții vor încuraja copii să reia procesul de rezolvare, dându-le timp pentru a face acest lucru. Totuși, cadrele didactice au un rol foarte important în a asista copilul și a modela, împreună cu el, pașii/măsurile de rezolvare a problemei, strategiile corespunzătoare, ajutându-i prin întrebări atunci când acesta se blochează.
- Implicarea copiilor în reprezentarea problemelor prin alte moduri decât cele verbale: diferite scheme, desene etc.

- Folosirea auxiliarelor didactice pentru facilitarea înțelegerii problemei și identificării rezolvării acesteia.

Implementarea și aplicarea TIC în procesul de predare-învățare-evaluare permite optimizarea mediului de învățare și asigură pentru toți elevii un format accesibil al resurselor și mijloacelor educaționale. TIC se introduce în procesul de predare-învățare, în contextul educației incluzive, cu scopul de a îmbunătăți calitatea predării și învățării. În acest fel, devine posibilă satisfacerea necesităților specifice de învățare ale diferitelor grupuri de elevi, inclusiv ale celor cu CES.

Utilizarea TIC poate fi realizată din diferite perspective:

- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) compensatorii;
- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) didactice;
- TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) de comunicare.

Aplicarea TIC pentru soluționarea problemelor (sarcinilor) compensatorii vizează utilizarea noilor tehnologii ca o asistență tehnică, care permite elevilor cu CES să participe activ în procesul de interacțiune și comunicare. Spre exemplu, în cazul unui copil cu probleme locomotorii, mijloacele TIC îl pot ajuta să scrie, iar în cazul unui copil cu probleme de văz, TIC îl poate ajuta să citească (mărirea dimensiunii literelor/cifrelor). TIC dezvoltă la elevi capacitatea de a interacționa cu mediul înconjurător accesibil, de a face alegerile reieșind din experiențele proprii, de a sprijini și a rezolva problemele sociale și de învățare, de a avea acces la informații, de a comunica cu alte persoane.

Aplicarea TIC pentru soluționarea problemelor didactice ca un instrument al învățării a determinat o nouă dimensiune a educației (competența digitală) și o altă abordare a procesului educațional. Aplicarea TIC aduce o varietate de noi strategii de predare-învățare-evaluare, deoarece creează numeroase oportunități de individualizare a procesului educațional. TIC permit valorificarea curriculumului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile individuale prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare, devenind o resursă valoroasă pentru învățare și incluziune.

Cea mai eficientă metodă de implicare a TIC în procesul de predare-învățare-evaluare sunt softurile educaționale, care reprezintă orice produs software, în format diferit, care vizează o lecție, o temă, un subiect, un experiment virtual original și inofensiv sănătății copilului etc.

Învățarea prin proiect și-a câștigat un loc mai sigur în practicile școlare pe măsură ce experții au început să se documenteze referitor la ceea ce profesorii au înțeles de mult timp: elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, uneori neplăcute, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Proiectele tematice sunt destinate să sporească oportunitățile de învățare ale elevilor și pot varia foarte mult în ceea ce privește conținutul și aria acoperită putând avea loc la diferite niveluri de învățământ. Ele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare care nu pot primi răspunsuri prin învățarea bazată pe memorare.

Învățarea bazată pe proiect are legături cu alte teorii și abordări din domeniul învățământului, cum ar fi învățarea bazată pe investigație și învățarea bazată pe rezolvarea de probleme. Tipologia educației promovate de Freinet este învățarea centrată pe rezolvarea unor probleme de către grupurile de elevi sub îndrumarea

cadrelor didactice. Munca în grupuri mici este considerată mijlocul fundamental de educație și în special al copiilor cu CES. Formarea grupurilor se lasă la latitudinea elevilor și durează 3-4 săptămâni. Neintervenția profesorului îi va permite elevului să conștientizeze valoarea sa ca membru al unui grup ca și valoarea celor cu care colaborează. În acest caz rolul cadrului didactic se va limita doar la organizarea materialelor necesare educației, menținerea climatului de încredere.

Elevii lucrează în grupuri, colaborând pe o perioadă mai lungă de timp, căutând multiple surse de informare. Ei se află în centrul procesului de instruire fiind implicați într-un studio pe termen lung al lucrării, fac conexiuni între ceea ce învață și realitatea-i înconjoară.

Proiectele tematice necesită mai multă planificare, dar și mai puțină instruire directă în timpul orelor de curs. În planificarea proiectelor trebuie luate în considerare abilitățile, aptitudinile și interesele elevilor.

Vă propun un model de proiect thematic pe care l-am realizat cu elevii clasei a VIII-a.

Titlul proiectului: *"Sarea - aurul alb"* Scopul proiectului:

- Formarea unor valori și atitudini referitoare la impactul dezvoltării tehnologice asupra individului, mediului și societății;
- Testarea și verificarea capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare.

Competențe:

- Adâncirea și completarea cunoștințelor de chimie, biologie și tehnologii;
- Dezvoltarea spiritului de observație și investigare;
- Formarea unei gândiri creatoare;
- Dezvăluirea tainelor naturii în efortul ei către echilibru sau dezechilibru;
- Dezvoltarea personalității elevului;
- Formarea deprinderilor de învățare prin cooperare.

Planificarea și originea proiectului:

Sarcina principală: - realizarea unor conexiuni între cunoștințele dobândite prin studiul științelor naturii în scopul aplicării acestora în contexte variate.

Pentru acest proiect, grupul de elevi, organizat în 7 echipe de câte 4 membri, își vor asuma rolurile de cercetători pentru a demonstra cu argumente temele ce le-au fost desemnate. Fiecare echipă care va face planul va include: un documentarist ce va studia documentele specifice temei, selectând trei documente relevante în argumentare; un specialist în științecare va verifica corectitudinea informațiilor, va selecta acele informații mai reprezentative și le va așeza într-o ordine logică; un editor care va realiza în Microsoft Office Word un referat corespunzător sarcinii sale; un webmaster ce va crea în Power Point un eseu ilustrat referitor la provocarea sa.

Subtemele proiectului:

1. Procesul tehnologic de exploatare a zăcămintelor de sare și prelucrarea industrială
2. Structura și proprietățile sării
3. Proprietățile bioterapeutice ale sării
4. Sarea - aliment, medicament și otravă

Concluzii: Toți elevii pot învăța, dacă profesorii, părinții cei care le oferă suport sunt apti să organizeze activități relevante pentru formarea unui stil personal de învățare. Elevii încadrați în activități de învățare interactive, devin mai independenți, mai încrezuți, scade riscul de abandon școlar. Aplicarea tehnologiilor didactice din

perspectiva incluziunii, permite îmbinarea muncii individuale cu munca în echipă, îmbină armonios învățarea individuală cu învățarea socială.

Profesorul prin implicarea elevilor cu CES în activități didactice trebuie să modeleze astfel tipul de personalitate necesar societății (creativă, capacitate de comunicare, cooperare, abilități de relaționare și lucru în echipă, responsabilitate și implicare. Astfel elevul cu CES după absolvirea gimnaziului este pregătit pentru a fi integrat în societate, să îmbrățișeze o profesie care să-i asigure existența.

Referințele bibliografice:

1. Codul Educației nr.152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr.319-324 din 24.10.2014, art. nr.634;
2. HG nr.944 din 14.11.2014 cu privire la parobarea Strategieie de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 "Educația-2020". Monitorul Oficial nr.345-351 din 21.11.2014, art.1014;
3. Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău, 2011. p. 73-74
4. Popescu-Neveanu, Paul "Dicționar de psihologie", Editura Albatros, București, 1978 p. 393 ;
5. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2001, p. 48

SCUFIȚA ROȘIE SAU PRIMEJDIILE PĂDURII

**POPA MARIA, profesor, doctor,
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”,
Târgu-Mureș, jud. Mureș, România**

Abstract: *Fairy tales have educational valences. Didactic experience has convinced us of the instructive-educational value of fairy tales, because they bring a valuable contribution to the development of knowledge processes, the emotional and cognitive processes, and the formation of children's will and character traits. Stories have different meanings, at different levels of understanding. The child can discover these meanings, that can enrich his imagination in a certain way at a given time. Later, when he grows up, he discovers other aspects of the story, which he knows better, and observes that he has matured.*

Key words: *knowledge processes, emotional and cognitive processes.*

Basmul popular sau basmul cult are valențe educative. Experiența didactică ne-a convins de valoarea instructiv-educativă a basmelor, deoarece ele aduc o prețioasă contribuție la dezvoltarea proceselor de cunoaștere, a proceselor afective și cognitive și la formarea trăsăturilor de voință și caracter ale copiilor.

Titlul micului volum de povești, care a asigurat faima lui Charles Perrault, este *Povești sau basme de odinioară cu morală*, precedat în frontispiciu de un alt titlu *Poveștile Mamei Mele Gâsca*. Charles Perrault arată că singurul fapt de a merge în direcția structurii familiale formulând cu precizie ce trebuie să se practice, pervertește, efectiv, funcționarea ei. Identificarea copilului așa cum este el, cu slăbiciunile sale, neputința și muțenia (Degețel, Scufița-Roșie) îi determină pe copii să nu poată în mod natural să acceadă la o ordine a adulților, a vorbirii și a dezvoltării. Poveștile arată că societatea, în aparență fondată pe drepturile fiecăruia, nu poate, în realitate să renunțe la exprimarea acestor drepturi în profitul unei atitudini interioare și liber consimțite a binelui celorlalți și a punerii propriei persoane, în folosul altora. Astfel primul act al Cenușăresei, devenită soția prințului, este să le găzduiască la palat, pe surorile vitrege și să le căsătorească. Tot așa, soția lui Barbă Albastră, după ce a scăpat de soț, și-a instalat

frații și se gândește să o căsătorească pe sora ei, înainte să se gândească la ea însăși. Învățăturile Poveștilor propagă o retranscriere a valorilor sociale pentru că ordinea nu mai e dată și nici definită, trebuie atinsă. E posibil să sugerezi calea prin sacrificiul de sine și prin dăruire, prin cuvinte copilăroase, prin oferirea cuvântului, în mod fictiv, propriului copil și considerând publicul monden singurul apt să întoarcă societatea.

Cea de-a doua poveste din culegerea în proză, *Scufița Roșie*, aduce în prim plan imaginea fetei care nu știe că e periculos să te oprești și să vorbești cu lupul, în pădure. În ceea ce privește acest basm nu este nicio îndoială că el provine din literatura orală, dar înainte de 1697 nu a fost remarcat în literatura scrisă. Scufița Roșie este singura poveste din ciclul lui Perrault cu final tragic. Versiunea lui Grimm având final fericit, apare nedumerirea care dintre versiunile orale e adevărată, cea care se termină bine sau cea care se termină rău.⁽¹⁾ O primă elucidare, constată Soriano, ține de legătura secretă care unește *Scufița Roșie* a lui Grimm și cea a lui Perrault. Povestea lui Grimm, precizează Paul Delarue, descinde din cea a lui Perrault, păstrând aceleași detalii, aceleași lacune. Frații Grimm au versiunea de la o povestitoare cu descendență franceză. Toate poveștile tradiționale au un final fericit, cei răi sunt pedepsiți, iar cei buni, recompensați. Trebuie admisă și existența unui ciclu de povești care au final tragic, în care personajele simpatice au un sfârșit violent, e de părere Soriano. Paul Delarue, folclorist francez, precizează că există asemenea povești tocmai pentru a-i pune în gardă pe copii de eventualele pericole sau pentru a-i împiedica să comită anumite acțiuni. Povestea Scufiței ar fi fost creată, la origine, pentru a-i pune în gardă pe copii asupra pericolului de a circula singuri în pădure. Astfel, deznodământul nefericit devine o necesitate. *Scufița Roșie* este una dintre poveștile care sunt cel mai aproape de versiunea orală notată, iar adaptarea este fidelă folclorului. Este o adaptare reușită, aproape de literatura orală, „reconstituită prin tehnici îndrăznețe și de o obiectivitate copilărească, ea degajă o emoție intensă.”⁽²⁾

Muguraș Constantinescu remarcă în această poveste o „constelație familială” care este complet feminină. Personajul principal este o fetiță „cea mai frumoasă fetiță din câte s-au văzut.”⁽³⁾ Mama și bunica o iubesc foarte mult, bunica îi face o scufiță care o să îi dea numele fetei și îi provoacă, nenorocirea. Această dragoste nemăsurată, le face pe cele două femei să uite să o instruiască de primejdiile pădurii. Textul poveștii vorbește de o „fetiță”, iar morala de „tinerele fete.” Termenul fetiță se poate interpreta ca fiind lipsită de experiență, naivă, neînvățată, neinițiată. Scufița pe care o poartă nu o ocrotește pe față, dimpotrivă. *Scufița Roșie (Le Petit Chaperon)* nu este însoțită, în povestea lui Perrault de guvernantă (grand chaperon), ceea ce o expune și mai mult la primejdii. Scufița are un rol mai mult simbolic, care face aluzie la un „cod artizanal ala dantelăreselor.” Acele de cupru, instrumentele dantelăreselor, aveau o scufie (chaperon) din ceară roșie, bobina dantelăreselor avea un „zăvoraș”(cheville) mobil, iar pentru a netezi lucrul, ele folosesc un „dinte de lup”(une dente de loup).⁽⁴⁾ Scufița Roșie poate să fie acea tânără fată, frumoasă, care la fel ca fetița din poveste, face rău și „ascultă de orice trecători”, reprezentați de „lupi mieroși”⁽⁵⁾ Numele fetei se repetă insistent de-a lungul poveștii. Scufia roșie primită în dar o face seducătoare și imprudent vizibilă. Dacă la început numele are conotații pozitive, euforice, draguțe, vioaie, la sfârșit conotațiile sunt negative, însemnând moarte, sânge, masacru. În scena patului și a dezbrăcării, „roșu”, ne duce cu gândul la inițierea sexuală. Această bogăție conotativă explică repetiția insistentă a numelui.⁽⁶⁾ Importanța culorii roșie este subliniată pe parcursul

poveștii, susține Bettelheim. Roșu simbolizează emoțiile violente și în mod particular, cele care țin de sexualitate. Scufia roșie simbolizează transferul prematur al puterii de seducție sexuală. Scufia este mică, dar și fetița la fel. Ea este prea mică, nu pentru a purta obiectul dăruit de bunică, ci pentru a putea face față la ceea ce înseamnă această scufie roșie și la ceea ce se angajează ea să facă, prin purtarea ei. Pericolul care o pândește este sexualitatea înnăscută, deoarece ea nu este destul de coaptă, în plan afectiv. O sexualitate prematură este o experiență regresivă, care trezește în noi tot ceea ce este încă primitiv.⁽⁷⁾

Lupul simbolizează primejdiile pădurii, ale devorării. În poveste, la întâlnirea fetiței cu lupul, acesta nu are o înfățișare înspăimântătoare, fioroasă, din contră, este numit „cumătru” care exprimă familiaritatea, simpatia. Fetița nu știe că este periculos să asculte vocea lupului în pădure și mai ales să te încrezi în vocea sa prefăcută, răgușită, așa cum fac bunica și nepoata. Lupul este și un „maestru al travestiului”, joacă în pădure rolul seducătorului, în fața ușii pe cel al fetiței, în pat, rolul bunicii, ca în final să se dezvăluie drept crudul devorator. Povestea lui Perrault se termină tragic, copilul este mâncat, fără posibilitate să se salveze. Se poate spune că lupul acesta este un adevărat devorator, spre deosebire de cel din povestea Fraților Grimm care este un „înghițitor provizoriu” al bunicii și nepoatei care scapă vii și nevătămate din burta lui. Relațiile dintre fetiță și lup sunt mai ales de limbaj. Ei nu vorbesc aceeași limbă, copilul nu înțelege că în spatele vorbelor dulci, siropoase, amăgitoare există un pericol de moarte. Lupul și Scufița formează un cuplu tragic, incompatibilitatea lor ducând la sacrificiu și la moarte. (8)

Bruno Bettelheim realizează o interpretare psihanalitică a poveștii. El consideră că Perrault nu s-a mulțumit doar să distreze auditoriul cu poveștile sale, ci a vrut să dea o lecție de morală precisă. E ușor de înțeles că a modificat aceste povești. Când Perrault a publicat culegerea în 1697, povestea Scufiței avea deja un trecut le cărui elemente se găseau departe în timp. Avem mitul lui Chronos care înghite copiii. Cei care nu sunt demni de stomacul lui, sunt înlocuiți cu o piatră mare. O poveste în latină, *Fecunda Ratis* datând din 1023, a lui Egbert de Liège, relatează despre o fetiță care trăia cu lupii, aceasta purta o haină roșie, iar anumiți analiști spun că era vorba de o scufie. Astfel cu aproape șase secole înainte de Perrault, s-au găsit câteva elemente esențiale ale Scufiței Roșii: o fetiță cu scufie roșie, prezența lupului, un copil înghițut de viu și care e considerat nedemn, iar o piatră îi ține locul.⁽⁹⁾

Perrault și-a privat poveștile de o mare parte a semnificațiilor, consideră Bettelheim. În povestea sa, nimeni nu-i spune fetiței să nu întârzie pe drum, să nu se abată de la drum. Tot așa nu se înțelege de ce bunica fetiței, care nu a făcut nimic rău, își găsește moartea la sfârșitul poveștii. Bettelheim îi reproșează lui Perrault faptul că a fost prea explicit. Scufița Roșie a lui Perrault pierde mult din farmecul ei pentru că e mult prea evident că lupul din poveste nu e un animal carnivor, ci o metaforă care nu lasă loc imaginației. Acest exces de simplificare, cu o morală, la fel de explicită, transformă basmul într-o poveste de punere în gardă care enunță absolut totul. „Prizonier al unei interpretări raționale, Perrault se exprimă într-o manieră prea explicită.”⁽¹⁰⁾ Adultul care vrea să-l liniștească pe copil spunându-i că Scufița Roșie nu moare „într-adevăr” când e mâncată, poate să fie sigur că nu e luat în serios. Copilul înțelege că Scufița Roșie moare pentru că s-a lăsat tentată de lup. Când Scufița se supune principiului plăcerii și nu principiului realității, ea se lasă sedusă de lup, „se reîntoarce implicit la o formă mai

primitivă de existență. (11) În maniera basmelor această întoarcere este exagerată, până la stadiul fetal al fetei. La întrebarea de ce trebuie să moară și bunica și fetița și ambele să regreseze la un stadiu inferior al existenței, Bettelheim răspunde că amândouă nu au putut să țină piept lupului și asemenea Scufiței, bunica va avea același destin. În Scufița Roșie moartea eroinei simbolizează eșecul ei. Moartea exprimă în mod simbolic că nu e destul de matură ca să triumfe acestei probe. Aceste persoane trebuie să treacă prin alte experiențe de maturizare care le vor permite să reușească în final.⁽¹²⁾

Poveștile au semnificații diferite, fiind situate pe diferite niveluri de înțelegere. Copilul poate descoperi aceste semnificații care pot să îi îmbogățească imaginația într-un mod anume. Mai târziu când crește, descoperă alte aspecte ale poveștii, pe care le cunoaște mai bine și observă că s-a maturizat.⁽¹³⁾

Referințe critice:

1. Marc Soriano, *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires, Paris, Edition Gallimard, 2005, p. 148.*
2. *Ibidem.*
3. Charles Perrault, *Frumoasa din Pădurea adormită*, Editura pentru Literatură, București, 1968, p. 105.
4. Muguraș Constantinescu, *Poveștile lui Perrault. Discurs narativ și simbolistică*, Editura Universității Suceava, Suceava, 1996, pp. 169-172.
5. Charles Perrault, *op. cit.*, p. 108.
6. Muguraș Constantinescu, *op. cit.*, pp. 93-94.
7. Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Robert Laffont, Paris, 1976, pp. 259-260.
8. Muguraș Constantinescu, *op. cit.*, pp. 226-228.
9. Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 251
10. *Ibidem*, p. 251.
11. *Ibidem*, p. 267.
12. *Ibidem*, pp. 254-269.
13. *Ibidem*, p. 254.

Referințe bibliografice:

1. Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Ed. Robert Laffont, Paris, 1976
2. Muguraș Constantinescu, *Poveștile lui Perrault. Discurs narativ și simbolistică*, Editura Universității Suceava, Suceava, 1996
3. Charles Perrault, *Frumoasa din Pădurea adormită*, Editura pentru Literatură, București, 1968
4. Marc Soriano, *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires, Paris, Edition Gallimard, 2005*

CURRICULUM MODIFICAT LA MATEMATICĂ ÎN CLASA a III a – ABORDARE PRACTICĂ

**RAILEAN NATALIA, învățător, Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Bălți,
RUSOV VERONICA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The aim of this article is to analyse curriculum modifie, how to plan a meaningful and individually adapted curriculum related to class curriculum as a means to realise the international principle of inclusive education*

Key words: *curriculum modified, individualization.*

Centrarea pe individualizarea procesului didactic, prin satisfacerea necesităților individuale de învățare ale fiecărui elev reprezintă o prioritate a învățământului actual. Este evidentă necesitatea, din perspectiva calității, de a promova schimbări structurale,

în conținut, în proiectarea, organizarea și realizarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Autorii autohtoni menționează că în procesului educațional individualizat se aplică adaptările curriculare, care pot avea loc pe două căi:

- „prin aplicarea curriculumului general cu adaptări psihopedagogice, în materie de evaluare și ambientale;
- prin modificarea curriculumului general”. [1, p.230]

Conform **Conceptului privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare**, aprobat prin: Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017), individualizarea prin adaptări curriculare (adaptări sau modificări) are la bază următoarele:

- „Fiecare copil învață și realizează progrese în dezvoltare în modul și ritmul propriu;
- Fiecare copil este participant activ al propriei dezvoltări, asumându-și responsabilități în procesul de achiziționare de competențe, experiențe, comportamente;
- Intervenția timpurie garantează progresul în dezvoltare, de aceea asistența individualizată trebuie inițiată cât mai devreme posibil;
- Adaptările curriculare (adaptări sau modificări) se realizează printr-un parteneriat socio-educațional constructiv (cadre didactice și nedidactice, părinți, comunitate)”. [3, p.11]

Individualizarea procesului educațional prin **modificări curriculare** presupune modificarea finalităților educaționale și/sau a conținuturilor din Curriculumul general și adaptarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, în funcție de potențialul elevului. În acest sens elevul cu CES va realiza un **Curriculum modificat (CM)**”. [3, p.12]

Modificările curriculare pot fi realizate prin **simplificare, comasare sau excludere**.

Modificările curriculare *prin simplificare* vizează reducerea parțială a gradului de complexitate a finalităților și/sau conținuturilor.

Modificările curriculare *prin excludere* pot fi realizate la nivel de plan-cadru sau disciplină școlară.

La nivel de plan-cadru, elevul nu va studia una sau unele discipline școlare, exigențele studierii cărora nu sunt compatibile cu potențialul acestuia.

La nivel de disciplină școlară, modificările curriculare *prin excludere* presupun omiterea unor finalități, conținuturi, pe care elevul cu CES nu le poate accesa/achiziționa.

Modificările curriculare *prin comasare* pot fi realizate la nivel de plan-cadru sau de disciplină școlară. La nivel de plan-cadru modificările curriculare prin comasare se realizează prin integrarea a două sau mai multe discipline școlare”. [3, p.12]

Individualizarea procesului educațional prin modificări curriculare presupune modificarea finalităților educaționale și a conținuturilor din curriculumul general și adaptarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare, în funcție de potențialul elevului. În cazul dat, se va considera că elevul cu CES realizează un curriculumul modificat (CM). [3, p.232]

În conformitate cu prevederile normative în vigoare, pentru elevul cu CES s-a elaborat un plan educațional individualizat (PEI), parte componentă a pachetului de documente curriculare, instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru copilul CES.

Procesul de elaborare a curriculumului modificat a derulat cu consultarea documentelor, actelor normative care reglementează procesul educațional:

- Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal;
- Curriculumul național la disciplină;
- Standardele de eficiență a învățării la disciplină;
- Referențialul de evaluare a competențelor specifice;
- Planul educațional individualizat (PEI);
- Manualul.

V. Balan, L. Bortă, V. Botnari menționează că „proiectarea de lungă durată individualizată stă la baza elaborării curriculumului modificat și constituie un suport în realizarea proiectării pe unități de învățare sau a lecției”. [1, p.212] Autorii propun un șir de activități care cadrul didactic trebuie să le realizează în procesul de elaborare a proiectării de lungă durată:

- „determină unitățile de învățare;
- stabilește succesiunea unităților de învățare (ordinea unităților de învățare poate fi schimbată, păstrând logica internă);
- selectează competențele specifice pe unități de conținut, pentru elevii cu CES cărora le este recomandat CM: ia decizii privind simplificarea, comasarea, excluderea unor finalități (la necesitate); monitorizează distribuirea echitabilă a competențelor, elaborând o matrice a competențelor;
- selectează/modifică conținuturile adecvate competențelor specifice pentru copilul cu CES. La necesitate, unele conținuturi pot fi excluse, simplificate, comasate;
- alocă timpul necesar (ore-lecții) pentru fiecare unitate de învățare și conținuturile corespunzătoare (numărul de ore pentru evaluarea sumativă, analiza evaluării, dar și pentru individualizare);
- selectează/adaptează strategiile de predare-învățare-evaluare în funcție de clasă, de cerințele speciale ale elevilor, de finalități și conținuturi, pentru a asigura progresul în raport cu finalitățile planificate;
- selectează/adaptează strategiile/metodele de evaluare sumativă la fiecare unitate de învățare, în funcție de necesitățile elevului cu CES;
- identifică resursele necesare realizării finalităților stabilite;
- oferă servicii de consultanță elevului și părinților/altor reprezentanți legali în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- completează rubricile corespunzătoare din PEI.” [1, p.213]

Activitățile nominalizate au fost realizate și în suportul educațional al elevului X din clasa a III-a a LT „Vasile Alexandri” din mun. Bălți. Pentru a asigura respectarea principiului confidențialității vor fi prezentate doar date ce reflectă competențele elevului:

- **Dezvoltare fizică:** Dezvoltarea fizică corespunde vârstei (masa corporală, înălțimea). Se deplasează de sine stătător. Menține o postură corporală corectă. Își pasrează echilibrul în executarea sarcinilor motrice. Coordonează mișcările. Îndică partea dreaptă-stângă pe propriul corp. Lucrează cu mâna stângă. Taie cu foarfeca în linie. Împlică în activitate ambele mâini. Îi place să deseneze, să coloreze, să modeleze din plastilină.
- **Dezvoltarea abilităților de limbaj/comunicare:** Înțelege și îndeplinește sarcinile primite. Utilizează limbajul verbal și non-verbal pentru a comunica în scopuri diferite. Înțelege instrucțiuni verbale, legate de situația concretă. Susține

dialogul și păstrează contactul vizual în timpul discuției. Răspunde la întrebări prin fraze uzuale. Descrie tabloul prin propozițiile simple nedezvoltate (Bunica hrănește animale). Recită poeziile scurte. Numește cuvinte cu sens opus în bază de imagini. Manifestă interes pentru comunicare.

- **Dezvoltare cognitivă:** Sortează figurile după formă, culoarea, mărimea și le numește. Lucrează după un model concret. Se orientează în spațiu (stânga-dreapta, sus-jos). Citește în ritm lent. Transcrie. Efectuează operațiile de calcul în baza materialului concret. Exclue obiectul de prisos (variante simple), generalizează, motivează răspunsul. Folosește ajutorul pedagogului. A memorizat 5 cuvinte și 7 imagini din 10 propuse. Lucrează un timp îndelungat doar dacă este încurajat.
- **Comportament socio-emoțional/relaționare:** Cunoaște datele elementare despre propria identitate (numele prenumele, locul de trai). Povestește despre prieteni. Manifestă inițiativă în activități dar are dificultăți în a finaliza sarcina. Inițiază uneori acțiuni periculoase fără să țină cont de riscuri (cu focul). Stabilește ușor contactul cu semenii. În jocuri colective preferă să fie lider. Se supără dar supărarea îi trece repede. Manifestă activitate motorie exagerată. Îi plac jocurile mobile în aer liber.

În continuare este propus extrasul din curriculumul modificat pentru elevul X.

Competențele specifice disciplinei:

- Identificarea și utilizarea conceptelor matematice și a limbajului matematic în situații reale.
- Aplicarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora în contexte variate.
- Rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice.
- Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale, integrând achizițiile matematice.

Finalități educaționale	Conținuturi	Strategii/tehnologii didactice și de evaluare	Note privind rezultatele monitorizării
1.1. Identificarea, citirea și scrierea, numerelor naturale 0-20. 1.2. Compararea și ordonarea numerelor naturale 0-20. 1.3 Explorarea modalităților de compunere și de descompunere a numerilor în centrul 0-20 folosind adunarea și scăderea. 1.4 Aplicarea operațiilor de adunare, scădere și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor; aflarea unor numere necunoscute în exerciții.	1. Numerele naturale 0-20 <ul style="list-style-type: none"> • Numerele naturale de la 0 până la 20. • Relații de comparație a numerelor naturale în centrul 0-20. • Probleme simple: de comparare prin scădere; de aflare a unui termen. Elemente noi de limbaj matematic: predecesor, succesor.	Numărarea cu startul, finalul și pasul dat, în ordinea precizată. Identificarea numerelor naturale în contexte uzuale. Compunerea numerelor și descompunerea lor, cu sprijin în obiecte, scheme, tabele, schimb de bani. Adunarea și scăderea numerelor. Localizarea, compararea, ordonarea numerelor în baza: scrierii zecimale; comparării pozițiilor în șirul numerelor naturale. Rezolvarea, problemelor, pornind de la: obiecte, imagini, numere date, operații aritmetice.	

<p>2.1. Efectuarea adunării și scăderii în centrul 0-100, fără și cu treceri peste ordin.</p> <p>2.2. Explicarea modului de calcul și a ordinii efectuării operațiilor în exerciții cu, 1-2 operații.</p> <p>2.3. Rezolvarea problemelor simple.</p>	<p>2. Adunarea și scăderea în centrul 0-100</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adunarea și scăderea numerelor naturale în centrul 0-100, fără și cu treceri peste ordin. • Exerciții cu două operații, fără paranteze. Probleme de adunare și scădere, rezolvabile prin 1 operații. 	<p>Adunarea și scăderea orală și scrierea etapelor de calcul. Calcul oral în lanț, cu efectuarea succesivă a operațiilor aritmetice. Estimarea prin comparare, fără efectuarea calculelor: a două sume, care se deosebesc printr-un termen; a două diferențe care se deosebesc prin scăzut sau prin scăzător.</p> <p>Continuarea unor succesiuni de numere asociate după o regulă simplă.</p> <p>Rezolvarea problemelor rezolvabile prin adunări, scăderi.</p>	
<p>3.1. Efectuarea operațiilor de înmulțire și împărțire în centrul 0-100.</p> <p>3.2. Explicarea modului de calcul și a ordinii efectuării operațiilor în exerciții cu două operații, fără paranteze.</p> <p>3.3. Rezolvarea problemelor simple.</p> <p>3.4. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care solicită aplicarea operațiilor și metodelor învățate.</p>	<p>3. Înmulțirea și împărțirea în centrul 0-100</p> <ul style="list-style-type: none"> • Înmulțirea și împărțirea exactă cu 10, numere formate din zeci întregi. Înmulțirea cu un număr de 0 cifră. Împărțirea unui număr de 2 cifre la un număr de 0 cifră. • Exerciții cu două operații, fără paranteze. Probleme, rezolvabile prin 1 operații învățate. 	<p>Înmulțirea orală și în scris, comentarea etapelor de calcul. Efectuarea împărțirii în baza folosirii tablei înmulțirii; verificarea prin probe. Împărțirea orală și în scris. Exerciții cu 1-2 operații învățate, fără paranteze. Calcul oral în lanț, cu efectuarea succesivă a operațiilor învățate. Estimarea prin comparare, fără efectuarea calculelor, a două expresii simple, care se deosebesc printr-un număr. Continuarea unor succesiuni de numere, asociate după o regulă simplă. Rezolvarea, problemelor cu 1 operații.</p>	
<p>4.1. Identificarea a formelor geometrice, indicate în conținuturi.</p> <p>4.2. Investigarea unor situații-problemă din cotidian, care presupun efectuarea a 1 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători.</p>	<p>4. Elemente intuitive de geometrie și măsurări</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuri geometrice: punct, linie dreaptă, linie frântă, linie curbă, cerc, triunghi, pătrat, dreptunghi. • Unități de măsură: <ul style="list-style-type: none"> - pentru lungime: m; - pentru masă: kg; - pentru capacitate: l; - pentru timp: minutul, ora, ziua, săptămâna; luna, anul; - monedă: ban, leu. 	<p>Asocierea unor obiecte cu formele geometrice; identificarea elementelor formelor geometrice; desenarea figurilor geometrice. Măsurarea cu unități nestandard pentru a sesiza necesitatea unităților standard. Măsurarea cu instrumente și unități de măsură standard potrivite. Estimarea și compararea rezultatelor unor măsurători în baza percepției senzoriale. Transformări ale unităților de măsură pentru lungime, masă, timp în baza operațiilor</p>	

		aritmice învățate; schimb de bani. Rezolvarea problemelor simple, referitoare la mărimi și măsuri.	
--	--	---	--

Finalitățile educaționale au fost precizate în enunțuri care descriu ce competențe urmează să achiziționeze elevul la finele cursului respectiv. Toate finalitățile educaționale descriu rezultate măsurabile la finele unei anumite etape de învățare. Finalitățile au fost formulate clar, astfel încât părinții și, după caz, elevul să înțeleagă ce va fi în stare să cunoască și să facă la finele capitolului/semestrului/ anului de studii.

Conținuturile reflectă acele subiecte/teme care permit dezvoltarea competenței stipulate în rubric **Finalități educaționale**, prin anumite activități (strategii / tehnologii didactice) de învățare. Ele au fost selectate din curriculum general și au fost concepute în funcție de abilitățile și posibilitățile de învățare ale copilului.

Pentru fiecare finalitate formulată au fost indicate **strategiile/tehnologiile didactice** corespunzătoare.

Curriculumul modificat la Matematică s-a anexat la PEI (Anexa 1 la structura-model), fiind parte constituantă a PEI.

Curriculumului modificat elaborat a constituit suportul pentru **proiectarea curentă**, care s-a realizat prin proiectarea pe unități de învățare sau lecție. Pentru elevul cu CES, nu s-a elaborat un plan separat, dar s-a suplimentat proiectul pe unități de conținut sau cel zilnic cu specificări privind strategiile/activitățile individuale, de grup sau frontale în care acesta a fost implicat, materialele didactice care au fost utilizate.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, Vera, BORTĂ, Liliana, BOTNARI, Valentina et al. *Educația incluzivă. Unitate de curs*. Chișinău: Tipografia «Bons Offices», 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. EFTODI, A., GALBEN, S., BUDAN, M. et. al. *Planul educațional individualizat structura-model și ghidul de implementare*. Ediție revizuită și adaptată. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017, 64 p. ISBN 978-9975-53-923-4.
3. EFTODI, A., CAZAC, A. et. al. *Concept privind individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare*. Aprobate prin: Ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017 (în baza deciziilor Consiliului Național pentru Curriculum, Proces –verbal nr.14 din 06.07.2017) Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/.../concept_individ_final_o.docx

CONDIȚII DE ASIGURARE A ÎNVĂȚĂRII PERCEPTIVE

**RUSOV VERONICA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *Perceptual learning forms important foundations of complex cognitive processes. Perceptual learning involves relatively long-lasting changes to an organism's perceptual system that improve its ability to respond to its environment. Four mechanisms of perceptual learning are discussed: attention weighting, imprinting, differentiation, and unitization. By attention weighting, perception becomes adapted to tasks and environments by increasing the attention paid to important dimensions and features.*

Key words: *perceptual learning.*

Învățarea este prezentă în fiecare activitate umană. Omul prin învățare se dezvoltă cognitiv, emoțional, social. Complexitatea procesului de învățare este

confirmată de neurologi, care cercetează mecanismele neurofiziologice ale învățării (anatomice, bioelectrice, biochimice), psihologi, care studiază condițiile și legile care o fundamentează și modificările în comportament, sociologii, care sunt preocupați de mediul social în care are loc învățarea și nu în ultimul rând pedagogii, care tind să optimizeze învățarea școlară și să transpună în modele ale instruirii teoriile psihologice.

Multitudinea cercetărilor a generat un șir de concepte, principii, legi, teorii, clasificări care explică fenomenul învățării. Cele mai multe accepții date învățării (concluzie centralizată în urma analizării unor seturi de definiții ale învățării: Skinner, Gagne, Briggs, Kidd, Ullich, Geulen, Cerghit, Potolea, Noveanu etc.) atestă prezența unei constante în definiție: schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienței trăite.

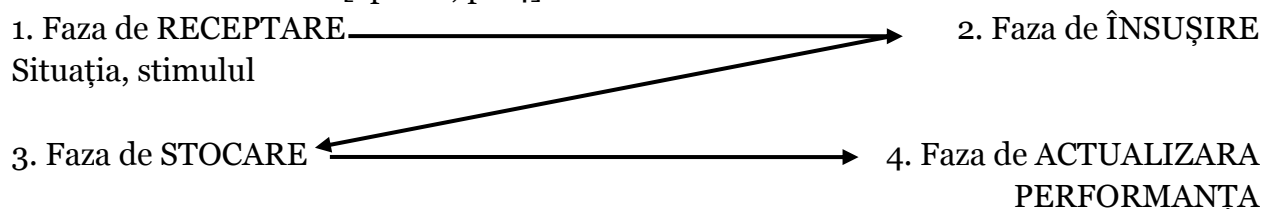
Percepțiile au un rol fundamental în procesul de învățare. După J. Piaget fazele procesului perceptiv sunt „**percepția primară** (activizarea câmpului); **centrarea** (pe obiect care se diferențiază clar de ambianță); **decentrarea** (obiectul și ambianța revin la dimensiuni reale). [apud 2, p.119] Astfel este accentuat raportul fond-formă, iar informația propusă spre învățare trebuie să fie transmisă: figural (imagini), simbolic (simboluri), semantic (înțelesuri), comportamental (acțiuni).

În susținerea celor menționate, J. Piaget diferențiază nivelele percepției:

- „descoperirea obiectului sau detecția;
- diferențierea lui sau discriminarea;
- recunoașterea sau identificarea;
- interpretarea”. [apud 2, p.119]

E. Dimitriu-Tiron concluzionează că „percepția primară nu este activată doar în punct de vedere neuro-fiziologic, ci mai ales motivațional (plăcere, curiozitate, interes, aspirație)” [2, p.119]:

R. Gagné evidențiază secțiunile principale ale unui proces complet de învățare, redate astfel schematic [apud 6, p.64]:



Diverse tipuri de învățare se desfășoară în condiții diferite, dar prezintă și caracteristici comune, clasificate în aceste faze:

1. Faza de receptare – perceperea stimulilor și diferențierea lor, urmată de codificarea informațiilor diferențiate;
2. Faza de însușire – intervenția activității nervoase superioare și prelucrarea la nivel cognitiv a informațiilor codificate;
3. Faza de stocare – reținerea informațiilor prelucrate la nivel cognitiv prin intermediul memoriei;
4. Faza de actualizare – evocarea sau readucerea în actualitate a unor informații care sunt puse în relație cu alte experiențe de învățare sau cu rezolvarea unor probleme, transfer de învățare când se obține o nouă performanță într-un context nou. [3, p.87]

În faza de receptare copilul înregistrează și percepe stimulul, apoi este codificat pentru a putea intra cu o anumită semnificație în structurile intelectuale. Informația trebuie să fie transmisă sub diferite forme (imagini, text, audio etc.) pentru a fi

percepută mai ușor, iar integritatea organelor de simț este fundamentală. De aici rezultă necesitatea adaptării strategiilor didactice pentru copiii cu deficiențe senzoriale. De caracteristicile primei faze ale învățării depind particularitățile următoarelor faze, deci dacă nu vom crea situații adecvate de percepere a informației noi, procesul învățării va fi perturbat.

Factorii care condiționează învățarea perceptivă:

- **Informația achiziționată** de natură senzorial-perceptivă - reprezentările și de natura logică - noțiunile, judecățile.
- **Schemele perceptive** traseele stabilizate în selectarea punctelor de reper, un fel de algoritmi ai percepției (evitarea explorării haotice).
- **Capacitatea de structurare perceptivă:** capacitatea de a reflecta obiectele percepției în unitatea lor, capacitatea de diferențiere a elementelor ai relațiilor între ele.
- **Coordonare vizual-motorie:** evitarea unei dexterități deficitare.
- **Procesele intelectuale** în sprijinul percepției vizuale: inteligența este implicată în actul percepției vizuale, aceasta intervine în dirijarea privirii, în interpretarea unor imagini confuze.
- **Atenția:** orientarea și concentrarea atenției asigură rezultate bune, dar fără a se ajunge la o tensiune maximă.
- **Factori activi și atitudinali:** motivarea, încurajarea, atmosfera degajată etc.

Învățarea perceptivă se referă la diferitele modificări în percepție care se produc prin învățare. Copiii trebuie învățați să perceapă, adică să privească, să asculte, să pipăie. Cu cât copilul este mai activ, percepe informația de învățat prin intermediul unui număr mai mare de analizatori, o caută, o selectează, o prelucrează, o organizează în diferite moduri în funcție de modelele perceptive, cognitive, afective, volitive deja formate, printr-un proces de prelucrare și interpretare cu atât crește eficiența învățării.

Dezvoltarea abilităților perceptive prin experiență este demonstrată de descreșterea timpului de căutare necesar localizării unui stimul printre alții prin experiența cotidiană, de creșterea numărului de ținte detectate, de perfecționarea deprinderilor de scanare a câmpului perceptiv.

P. Popescu-Neveanu indică următoarele obiective ale învățării perceptive „perfecționarea sensibilității și a acuității discriminative a analizatorilor; îmbogățirea criteriilor de explorare a câmpului perceptiv și de extragere a informațiilor relevante; formarea unor noi clase de percepții”. [apud 5, p. 38]

Pentru ca percepția să se transforme în activitatea de observație, au fost sistematizate anumite cerințe de respectat în activitatea de dirijare a percepției în actul învățării:

- prezentarea de exemple tipice pentru o clasă de obiecte;
- stabilirea criteriilor de comparare, selecție a însușirilor;
- stabilirea seriei de acțiuni de explorare;
- elaborarea unui ansamblu de instrucțiuni și repere care să servească drept ghid de explorare;
- compararea obiectului cu diferite schițe, modele;
- evidențierea trăsăturilor ce trebuie reținute ca relevante pentru rezolvarea sarcinii;
- gradarea sarcinilor după complexitate și dificultate.

Explorarea perceptivă nu se realizează la întâmplare, haotic, ci urmând o serie de reguli de prioritate, câteva strategii și principii. Toate acestea funcționează cu precădere

în câmpurile perceptive semnificative, dar și în cele ne semnificative care sunt în curs de organizare.

E. Vurpillot a enumerat cele mai importante reguli ale explorării perceptive:

- **regula economiei** (fixarea cu privirea a punctului cel mai apropiat spațial față de cel fixat anterior);
- **regula disimetriei sus-jos** (privirea de sus în jos care corespunde unui mod de activitate în care structura spațială este legată de cea a organismului: forța de gravitație, solul pe care mergem, pe care așezăm obiectele necesită un spațiu cu axa verticală orientată de sus în jos);
- **regula zonelor informative** (fixarea cu privirea a zonelor figurii sau obiectului care conține cea mai mare cantitate de informații, acestea fiind așa-numitele zone informative, cum ar fi frontierele, intersecțiile liniilor, unghiurilor etc. [8, p.80]

Importante sunt și principiile ce stau la baza explorării perceptive. Iată câteva dintre acestea:

- **principiul extensiei** (cu cât sunt explorate mai multe obiecte, cu atât percepțiile vor fi mai clare și mai corecte; cu cât în percepții sunt antrenate mai multe organe de simț, cu atât posibilitatea formării unei imagini integrale crește);
- **principiul diversității** (cu cât în câmpul perceptiv vor fi introduse și explorate obiecte ce aparțin unor clase, categorii variate, cu atât percepția va fi mai performantă; acest principiu atrage atenția asupra faptului că nu doar cantitatea în sine a obiectelor este importantă, ci și varietatea, diversitatea lor; un subiect poate lua contact cu multe obiecte, însă dacă acestea fac parte din aceeași categorie, imaginile lui perceptive vor fi mai puțin numeroase și relativ sărăcăcioase);
- **principiul toleranței** (adecvarea cantității de informații la capacitatea de rezoluție a subiectului, adică furnizarea acelei cantități de informație pe care el o poate recepționa; informația care depășește capacitatea de admisie a organelor de simț este pierdută);
- **principiul semnificației** (legarea, asocierea elementelor din câmpul perceptiv de motivația actuală a subiectului) [4, p. 322]. Ca urmare a intrării în funcțiune a regulilor și principiilor mecanismelor explorative se va crea un sistem intim, coerent și diferentiat de imagini obiectuale, situationale și relationale.

Învățarea perceptivă trebuie abordată ca parte a procesului de învățământ și să îndeplinească anumite condiții:

- **Individualizarea învățării** în raport cu specificul, ritmul, viteza și dinamica învățării fiecărui subiect. Fiecare caz trebuie cunoscut și tratat în mod individual, exercițiile trebuie să fie accesibile, trebuie luat în considerație nivelul de inteligență, particularitățile de vârstă și individuale ale subiectului. Nici un caz nu este la fel, fapt ce impune individualizarea exercițiilor. Percepțiile copiilor sunt mai modeste, neavând la baza numeroase reprezentări, decât a adulților. Copiilor le este dificil să discearnă esențialul de neesențial în cadrul observațiilor. Cadrele didactice astfel trebuia să manifeste răbdare în situațiile când copiii obțin experiențe noi.
- **Gradarea efortului.** Activitatea de învățare nu trebuie forțată. Dacă forțăm sau suprasolicităm copilul, nici chiar exercițiile bune nu dau rezultate. Când copilul dă semne de oboseală, trebuie întrerupt exercițiul. Ordinea exercițiilor să fie bine aleasă, să fie legată de gradarea efortului.

- **Necesitatea continuității și caracterul sistematic** al activității de învățare. Intreruperile ne întorc adesea la punctul de plecare.
- **Stabilizarea, menținerea achizițiilor dobândite.** La fiecare nivel nou de dezvoltare trebuie aplicate numeroase exerciții în care noile posibilități perceptivă dobândite sunt alicate în scopul consolidării lor.
- **Menținerea interesului** subiecților pentru activitățile de învățare propuse. Exercițiile trebuie alese în așa fel încât subiectul să fie atras de acestea, trebuie să alegem acele jocuri care corespund dezvoltării psihice și interesului individual. Este important ca subiecții să fie încurajați, să se creeze atmosfera unei competiții între ei, să fie lăudați.
- **Controlul** permanent al rezultatelor obținute și antrenarea capacității de autocontrol.
- **Integrarea** exercițiilor de dezvoltare a percepției în ansamblul activităților practice și cognitive ale copilului. Acest fapt presupune a nu-l izola pe copil, a nu-l rupe în mod artificial de restul activităților. Este important ca percepția să fie antrenată pe fondul activității tuturor analizatorilor, interacțiunea cunoașterii vizuale cu cea realizată pe alte căi și pe calea verbală.
- **Utilizarea variatelor mijloace didactice** (variate, colorate, atractive, clare, concrete) pentru îmbogățirea percepției. Pot fi folosite mijloace didactice naturale (colecții de roci, minerale, diapozitive, aparate) sau mijloace didactice de substituție (mulaje, corpuri geometrice, modele, fotografii, panouri, grafice). Implicarea elevilor în desenarea, colorarea, elaborarea, construirea, modelarea, colectarea mijloacelor didactice pentru că în procesul creației ei vor observa toate detaliile.
- **Schematizarea** pentru facilitarea deprinderii esențialului. Poate fi valorificat desenul la tablă care scoate în evidență esențialul, evitând detaliile, dar fiind însoțit și de obiectul ființei în integritatea sa. F. Turcu recomandă ca „desenarea pe tablă exclude influența unor stimuli secundari, pentru că activitatea de percepere a elevilor este concentrată la schemă. Desenul executat pe tablă trebuie să respecte cerințele de corectitudine, proporționalitate, numerotare, vizibilitate, denumirea componentelor, sublinierea prin îngroșare sau culoare de cretă a elementelor mai importante”. [7, p.53]
- **Orientarea preliminară** prin mesajele verbale ale cadrului didactic, care astfel va asigura starea de pregătire cognitiv-afectivă necesară pregătirii lecției.
- **Stimularea cunoașterii analitice** prin utilizarea metodei demonstrației (Cadrul didactic demonstrează un mijloc didactic, anunță scopul observației, o descrie verbal, indică detaliile, informații fiind confirmată de materialul ilustrativ. Sursa cunoștințelor fiind relatarea verbală a cadrului didactic, iar mijlocul didactic confirmă, demonstrează adevărul) și metodei observației independente (cadrul didactic nu explică nimic, prezintă mijlocul didactic, solicită observarea celor prezentate, pune un șir de întrebări de orientare a atenției, sursa cunoașterii fiind materialul intuitiv).

Dezvoltarea percepției este rezultatul dintre raportul ce se stabilește între analizatori și cel al stimulilor ce acționează asupra acestora. Acțiunea stimulilor este dependentă pe de o parte de calitatea lor fizică și de semnificația lor semnalizatoare, iar

pe de altă parte de experiența perceptivă a subiectului și de starea de funcționare a analizatorilor.

O condiție importantă a eficienței perceptivă este determinată și de motivația și interesul pe care îl prezintă stimulul pentru subiect.

Procesul didactic are parte de fiecare dată de circumstanțe unice, astfel încât activitatea didactică este în mare măsură o activitate de creație.

Referințe bibliografice:

1. COSMOVICI, Andrei, IACOB, Luminița. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom: 1998, 304 p. ISBN 973-683-048-9
2. DIMITRIU-TIRON, Elena. *Psihologie educațională. Elemente de socio-psiho-terapie*. Iași: Gh.Asachi, 2000, 314 p. ISBN 973-8050-25-1
3. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de Psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Ediția a III-a. Iași: Polirom, 2013, 527 p. ISBN 978-973-46-3386-9
4. GOLU, Mihai. *Fundamentele psihologiei*. Ediția a V-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007, Vol. I ISBN 978-973-725-857-1
5. IUCU, Romița B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2008, 220 p. ISBN 978-973-46-1151-5
6. LOSÎI, Elena. *Psihologia educației*. Ch: CEP USM, 2014, 204 p. ISBN 978-9975-71-507-2 p.99
7. TURCU, Filimon. *Psihologie școlară*, Ediția a II-a revăzută. București: ASE, 2005, 187 p. ISBN 973-594-616-5
8. VURPILOT, E. TARANNE, P. *Jugement d'identité et de non-identité entre dessins, et exploration oculaire chez des enfants de 5 à 7 ans*. In: *L'Année psychologique* Année 1974, 74-1 pp. 79-100 [citat 12.10.2018], disponibil: https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1974_num_74_1_28025

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ACTIVITĂȚILE PRACTICE

**SACALIUC NINA, conferențiar universitar, doctor în pedagogie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *This article addresses the issue of integrating children with special educational needs into practical activities. Special educational requirements are additional to and complementary to the general education objectives for a child in difficulty. Without the proper approach to these special requirements, we can not really talk about equalizing the chances / prerequisites for access, participation and social integration.*

Key words: *special educational requirements, child in difficulty, equalization of chances, social integration, practical activities.*

Conceptul de „copil cu cerințe educaționale speciale” este conceptul ce include toate categoriile de persoane care, într-o anumită perioadă a vieții, mai mult sau mai puțin tranzitorie, se află într-o stare de dezechilibru în raport cu mediul. Cerințele educaționale speciale sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru un copil aflat în dificultate. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor/premiselor de acces, participare și integrare socială.

Abordarea procesului susține că copiii cu nevoi speciale trebuie educați împreună cu cei de vârsta lor în instituțiile de învățământ. Provocarea cu care ne confruntăm în

această situație este legată de spectrul de nevoi mult mai divers care caracterizează copilul cu CES în instituțiile de învățământ de masă.

În realizarea procesului de integrare sunt implicați mai mulți factori, fiecare dintre ei având un rol definitoriu în realizarea unei integrări totale sau nu.

Integrarea este și în favoarea comunității, ajută la dezvoltarea solidarității și toleranței, dând posibilitate familiilor să-și asume un rol mai important în comunitate. Educarea copiilor cu nevoi speciale trebuie să se facă într-un mediu cât mai apropiat de al celorlalți copii și pe lângă aceasta să beneficieze și de sprijinul necesar nevoilor sale.

Un rol decisiv în educarea copiilor cu CES le revin diverselor tipuri de activități. Vom examina în continuare rolul pe care îl dețin activitățile practice în dezvoltarea sensibilității sufletești, precum și particularitățile lor specifice.

Este firesc să presupunem că un rol important în cultivarea la copii a unor astfel de calități umane cum sunt bunătatea, omnia, sensibilitatea sufletească, le revin situațiilor în care copilul nu acționează de unul singur, ci împreună cu alții. Nu trebuie să ne închipuim că activitatea în comun influențează pozitiv asupra copilului în mod automat.

De cele mai multe ori, însă, în procesul activității în comun, manifestările emoționale ale copiilor nu sunt atât de puternic reliefate, cu toate acestea se poate întâmpla ca vreunul dintre ei să se poarte în mod jignitor față de un altul (prin faptul că se face a nu observa greutățile întâmpinate de semenul său, nu-i răspunde vecinului la propunerea de a-l ajuta sau îi răspunde grosolan).

De aceea credem că este necesar ca, după ce au fost stabilite formele concrete de interacțiune a copiilor în timpul activității lor practice, să le cultivăm, odată cu îndrumările date în vederea însușirii anumitor priceperi și deprinderi practice, astfel de calități însemnate cum sunt sensibilitatea sufletească, dorința de a-și ajuta partenerul în timpul lucrului, de a împărți frățeste cu el materialele, de a-i acorda întâietate când asta o cere buna desfășurare a muncii în comun ș.a.

În procesul activității practice există mari posibilități de cultivare a sensibilității sufletești a copilului chiar și la nivelul acțiunilor obiectuale. Orice acțiune practică îl obligă pe copil să se orienteze în prealabil în ce privește conținutul ei obiectual. Și această etapă orientativă este în mod firesc urmată de etapa executivă în procesul îndeplinirii unei acțiuni.

Valorificarea posibilităților respective va contribui într-o anumită măsură la „întoarcerea” copilului cu fața spre lumea sufletească a altor oameni, ceea ce ni se pare foarte important în etapa inițială a dezvoltării sale, când încă nu s-au constituit relațiile reciproce dintre copii, când înseși formele de interacțiune practică sunt departe de a fi desăvârșite.

Activitatea practică cuprinde diverse feluri de muncă manuală: modelarea, aplicația, pictura, munca artistică etc.

Jocul, inclusiv jocul cu subiect pe roluri, prezintă un mijloc de integrare a copiilor cu CES în viața socială, de formare la ei a reprezentărilor morale în general și a sentimentelor umane în special, fiindcă copiii reproduc în joc relațiile dintre oameni.

O trăsătură specifică a jocurilor constă în faptul că, în procesul desfășurării lor, copiii intră în relații social-morale care reflectă de fapt normele și cerințele morale.

Jocul constituie și un mijloc important de manifestare și dezvoltare a emoțiilor, sentimentelor umane ca: prietenia, tovarășia, spiritul colectivist etc. În același timp jocul contribuie la dezvoltarea conduitei voluntare, la educarea trăsăturilor de caracter.

În timpul jocului copilul își însușește normele morale, criteriile de apreciere a conduitei morale. Devenind membru al colectivului de joc, copilul trăiește sentimente de simpatie și prietenie pentru tovarășii de joc. Copilul învață să se stăpânească, să se autocontroleze, să se supună de bună voie regulilor jocului. Abilitățile de joc se numără printre cele mai importante achiziții pe care le dobândește un copil, calitatea vieții lui îmbunătățindu-se semnificativ prin intermediul acestora.

În mod deosebit, un copil cu CES are nevoie de ajutor pentru a învăța aceste abilități. Procesul de dobândire în mod natural a abilităților sociale și de joc la copii cu nevoi speciale este unul anevoios, acestea necesitând frecvent sesiuni izolate de învățare și antrenare. Este necesară antrenarea în rol pentru a dezvolta abilitățile cognitive, sociale, emoționale și de limbaj; un alt scop îl reprezintă evitarea frustrării și a izolării sociale.

Abilitățile de joc stau la baza piramidei sociale, fiind esențiale pentru dobândirea și dezvoltarea abilităților sociale, acestea la rândul lor ducând la stabilirea relațiilor interpersonale și a prietențiilor.

Jocul și interacțiunea socială reprezintă unul dintre cele mai semnificative deficite ale copiilor cu CES.

Când un copil cu nevoi speciale învață abilitățile de joc, acestuia i se dezvoltă „darul copilăriei”, dobândind abilități fundamentale generalizării procesului de învățare.

Printre obiectivele esențiale stabilite în procesul de învățare se numără:

- Deprinderea unor comportamente noi, care pot înlocui autostimularea;
- Dezvoltarea abilităților care sporesc independența copilului și îl ajută să-și folosească în mod constructiv timpul liber;
- Generalizarea limbajului și a abilităților cognitive;
- Descoperirea unor modalități de folosire și dezvoltare a imaginației, a creativității și a gândirii abstracte;
- Sporirea atenției;
- Îmbunătățirea stării fizice și emoționale, a respectului față de propria persoană;
- Crearea de ocazii pentru învățarea prin observare;
- Deprinderea mijloacelor de interacțiune socială cu copiii de aceeași vârstă;
- Dezvoltarea intereselor adecvate vârstei;
- Îmbunătățirea calității vieții copilului.

Este esențial ca abilitățile de joc care se dezvoltă la copii să fie adecvate vârstei și să fie adaptate în funcție de nivelul acestora. De asemenea, este important de știut că doar printr-un singur joc se pot urmări mai multe obiective. Un copil tipic se joacă corespunzător, are o imaginație bogată, înțelege limbajul și regulile jocului. Marea majoritate a copiilor cu nevoi speciale prezintă întârzieri în dezvoltarea abilităților sociale și de joc, preferând jocurile solitare, stereotipice și lipsite de imaginație. Sunt repetitive, lipsite de scop și stimulatorii pentru receptarea de stimuli senzoriali.

E necesar de subliniat faptul, că îndeplinirea de către copil a anumitor norme morale în legătură cu jocul preferat, este deosebit de important pentru el, deoarece

acțiunea conform cerințelor morale asigură satisfacția necesității de bază a copilului a necesității de a acționa în comun.

În literatura de specialitate sunt prezentate următoarele stiluri de joc:

- *Jocul independent*: copilul se joacă singur. Scopul acestui program în terapia copilului cu CES îl reprezintă creșterea intervalului de timp în care acesta se concentrează asupra unei sarcini, fără a avea nevoie de feed-back. Exemple: puzzle-uri, cuburi, lego, păpuși, colorat, plastilină etc;
- *Jocul în paralel*: copilul se joacă alături de un covârșnic folosind diferite jucării. Scopul acestui program este acceptarea, toleranța față de alt copil. Exemple: mașinuțe, jocul în nisip etc.
- *Jocul prin imitație*: copilul se joacă alături de un covârșnic sau adult folosind aceleași jucării. Scopul acestui joc este de a dobândi și a dezvolta abilitățile de dezvoltare motorie. Exemple: lego, cuburi, trenulețe etc.
- *Jocul prin cooperare sau colaborare*: jocul alături de cel puțin un alt copil, folosind aceleași jucării și având scop comun. În cadrul acestui program pot fi formulate mai multe scopuri. Printre acestea se numără: dobândirea abilităților de cerere, răspuns intraverbal dezvoltat oferit partenerului de joc, generalizarea, inițierea și menținerea unei conversații. Exemple de activități: un copil ține o găleată, în timp ce altul varsă apă în ea; construirea unui țarc de animale și hrănirea lor; jocul de-a familia etc.
- *Jocul de grup*: jocul alături de cel puțin doi covârșnici având un scop comun. Obiectivul acestui joc îl reprezintă interacțiunea cu ceilalți. Exemple: „mama și fiica”, „educatoarea și copiii” etc.

Astfel, zăgrăvind realitatea cu mijloacele jocului, copilul ca și cum ar obține accesul la viața adulților, care exercită o puternică atracție asupra lui. Copilul arde de dorința de a acționa exact ca persoanele mature. Trebuința de a fi adult este la el atât de mare, încât e suficientă o mică aluzie și copilul se transformă, desigur, doar în plan afectiv, într-un om matur. Motivul jocului îl constituie manipularea obiectelor în felul cum o fac adulții.

Datorită caracterului deosebit de atractiv al jocului, educatorul îi poate antrena cu ușurință în această activitate pe copii, utilizând-o în diferite scopuri. Pe de o parte, jocul dezvăluie particularitățile experienței sociale și afective ale copilului, îi scoate în evidență intelectul și manifestările afective, permițându-i pedagogului să facă concluzii juste asupra abilităților sociale. Pe de altă parte, jocul poate fi practicat pentru formarea la copii a reprezentărilor morale, pentru dezvoltarea la ei a „capacităților de a crea sisteme de imagini generalizate, tipice ale obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător și apoi de a efectua în gând diverse transformări ale acestora, asemănătoare cu cele care erau făcute anterior în mod real cu obiectele materiale”.

În concluzie vom indica următoarele: dezvăluindu-le copiilor lumea adulților și a covârșnicilor (particularitățile, trebuințele, stările emoționale și relațiile lor reciproce) în activitatea practică, educatorul le formează implicit copiilor o viziune morală asupra lumii, foarte importantă din punct de vedere social.

Referințe bibliografice:

1. ALOIS, Gherguț. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN 973-683-819-6
2. VERZA, Emil, PĂUN, Emil. *Educația integrată a copiilor cu handicap*. București: Unicef, 1998. 150 p
3. VRASMAȘ, Ecaterina. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin*. București: Vanemonde, 2005. 128 p. ISBN 973-86502-9-1

COPIII SUPRADOTAȚI ȘI EDUCAȚIA LOR

**SACALIUC NINA, conferențiar universitar, doctor în pedagogie
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: This article addresses the issue of gifted children, who must also be helped in those directions for which they do not have special endowment to create „authentic contact points” with those of the same age but without special skills.

Key words: giftedness, gifted children, education of gifted children, high intellectual development.

Conceptele „dotat” și „superior dotat” au prin ele însele un caracter comparativ, presupunând raportarea lor la o medie. Metodologia determinării acestei medii nu este încă validată științific și variază pe noțiuni și subregiuni, în special în privința ponderii parametrilor ontogenetici considerați și a instrumentelor de evaluare.

„Copil supradotat” (engl. gifted children) – copil cu structuri intelectuale și cu aptitudini remarcabili în toate domeniile [2].

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). Dezvoltarea înaintată, în comparație cu semășii în privința vârstei intelectuale, ritmul ridicat al dezvoltării intelectuale sunt caracteristica de bază a copilului supradotat. Nu întâmplător în majoritatea descrierilor vunderchinzilor întâlnim informații de tipul: a învățat a citi la trei ani, la școală a intrat direct în clasa a 3-a etc.

Coraportul dintre vârsta intelectuală a copilului și cea cronologică ne arată în ce ritm decurge dezvoltarea intelectuală normală (corespunzător vârstei cronologice), înaintată sau rămasă în urmă. Pentru exprimarea lui se folosește așa numitul coeficient intelectual (CI).

Tempoul dezvoltării intelectuale este o caracteristică a individualității omului. Cu timpul, experiența de viață a copilului se îmbogățește și, ca urmare, șporește și nivelul vârstei intelectuale. Astfel, conceptul de supradotare este pus în legătură cu dezvoltarea. El este de natură dinamică, un proces în continuă desfășurare. Se bazează însă pe fundamentul stabil al unui sistem nervos central de calitate superioară, capabil de o percepție ascuțită, observare precisă și un grad înalt de abstractizare. Acest concept recunoaște influența mediului înconjurător asupra dezvoltării inteligenței, ca și asupra altor trăsături de personalitate.

Cercetările de mai mulți ani ale lui N. Leites au permis să se evidențieze mecanismele dezvoltării supradotării. Însuși sensul conceptului „supradotare” este desfășurat ca o totalitate a interacțiunilor posibilităților personalității, dar particularitățile specifice ale supradotării se descoperă în „însușirea diferită a priceperilor, în posibilitatea de a reacționa adecvat în anumite situații [Apud 2].

Se evidențiază doi factori principali, universali ai supradotării: *activismul logic* și *autoreglarea*.

Apariția procesului „supradotare” depinde de nivelul interacțiunii acestor doi factori. N. Leites evidențiază două variante de dezvoltare a supradotării: așa-numitul

„vunderchindul” (descoperirea posibilităților copilului de timpuriu și foarte repede) și „nonvunderchindul” (creșterea lentă a posibilităților, care apar nu în copilărie, ci într-o perioadă avansată). Se constată că de la început copiii supradotați sunt mai activi și mai interesați de lumea înconjurătoare și dorm mai puțin decât este normal, ca și cum nu ar dori să piardă nimic din timpul lor de veghe. Unii copii supradotați pot fi subdezvoltați fizic sau bolnăvicioși, ori lenți în dezvoltarea motorie deși, probabil, că vor reprezenta excepție.

Pedagogii trebuie neapărat să-și orienteze atenția asupra sistematizării cunoștințelor copiilor. Nu trebuie să tindă anume ca copilul să memorizeze mai multe fapte, evenimente, denumiri etc. Desigur, e plăcut să simți mândria pentru copilul tău, când rudele și cunoscuții încep să se mire de el. Dar trebuie să nu uităm și de copil, pentru el dezvoltarea cunoștințelor fragmentare e mai puțin importantă ca tendința sistematizării informației prin metoda stabilirii dependenței de cauză și efect, generalizării. Când micuțul a văzut povestind pe de rost o poveste lungă pe care ieri i-a citit-o mama prima dată, atrageți atenția la faptul ce el a înțeles din poveste, poate lămuri de ce eroii au procedat așa, să-i descrie cu cuvintele sale. Copilul este foarte activ, pune multe întrebări la care pedagogii și părinții trebuie să se străduie să răspundă. Setea de a cunoaște dă naștere unui activism cognitiv. Copilul caută sursa de informație, dă multe întrebări adulților, singur încearcă să lămurească cele neînțelese, sprijinindu-se pe informația primită și pe imaginația sa. Copilul tinde să se împartă cu cunoștințele sale, descoperirile sale oricărui om, el este gata să povestească tot ce a aflat, a însușit, dar, desigur, la nivelul său de înțelegere, el nu repetă ce a auzit, dar povestește așa cum a înțeles el.

Cercetările psihologice au demonstrat că la copiii supradotați superioară este motivația de cunoaștere, care se manifestă sub formă de cercetare, căutare activă și-i o sensibilitate mare către nou, înarmarea cu nou. Multiple sunt întrebările copilului, care pe părinți și educatori îi pun pe gânduri, la încurcătură, îi plictisesc, este deosebit de interesantă mai ales manifestarea bagajului intelectual al copilului. Vor proceda corect adulții care răspund copilului la toate întrebările și chiar atrăgându-i cu informație adăugătoare, deși citirea literaturii speciale necesită timp și putere. Munca nu va fi zadarnică. Este bine când fiul sau fiica se adresează părintelui, înseamnă că în el vede partenerul necesar.

Copilul supradotat are un larg orizont de interese și, desigur, este un schimb rapid al lor. Acum îl interesează ceva, dar peste câteva clipe altceva. Principalul este ca să nu-i impunem copilului interesele noastre, să-i dăm libertate în alegere, în căutare. Este principal ca la timp să-l susținem, să-l ajutăm, dar în ajutorul acesta ca și cum să mergem după copil, dar nu noi să-l „târâm”, impunându-i părerea noastră [1].

Psihologii au studiat concepția amplificării dezvoltării copilului (A.V. Zaporojet) ce propun folosirea pe larg a condițiilor specifice la fiecare perioadă de vârstă. Nu trebuie accelerată dezvoltarea copilului pe calea forțării, a formării deprinderilor complexe ce nu corespund etapelor de dezvoltare respectivă. Nu trebuie prescurtată copilăria. Trebuie create condiții ce îmbogățesc dezvoltarea copilului, ce permit accelerarea dezvoltării lui, apariția maximală a problemelor sale, posibilităților ce sunt accesibile la această etapă de vârstă [Apud 2].

Care particularități ale copilului supradotat trebuie să fie luate în considerație și folosite de către educatori și părinți? Emoționalitate, cordialitate, înțelegerea sufletului

copilului, energia și sensibilitatea copilului, tendința mare de a cunoaște, curiozitatea. Copiii supradotați sunt de obicei foarte sensibili. Ceea ce la alții nu dau naștere la nici o reacție, la acesta poate apărea isteria. Aceasta se referă atât la cuvintele, cât și la acțiunile adulților.

Copiii supradotați foarte repede însușesc ce se poate și ce nu, ce e bine și ce e rău. Dacă îi vom explica copilului cauza neplăcerilor, propunându-i să-și aprecieze comportamentul său, conflictul poate fi exclus. Uneori copilul e capricios, nu ascultă, fiindcă s-a supraexcitat, a obosit, dar să spună despre aceasta nu poate. Observațiile critice, încercarea de a trece la alt joc în această situație nu-s dorite, dar mai mult sunt dăunătoare. Adultul trebuie să-l liniștească, să-i dea răgaz pentru odihnă pentru careva timp și trebuie să analizeze și să găsească cauzele supraexcitării. Poate activitățile pe care le-a ales pentru copil sunt prea obositoare, posibil este încălcat regimul zilei, respectarea căruia este importantă pentru sănătatea normală a copilului.

Specialiștii consideră că copilului supradotat îi este necesar timpul liber, când el va putea să se retragă, să se gândească, să-și imagineze ceva, să fie sigur pe sine. Cu forța creația nu se dezvoltă. Educatorul și părinții nu trebuie să-i impună copilului aspirațiile, interesele sale, ei trebuie să urmeze dezvoltarea proprie a copilului. În caz contrar aceasta poate duce la refuzul total către această activitate. Contactul permanent cu copilul, interes către ocupațiile lui, susținerea, ajutorul sunt foarte necesare în dezvoltarea copilului supradotat.

Copilul supradotat tinde spre redarea creativă și aceasta în comparație cu cei obișnuiți. Ei nu numai reacționează repede la conținutul celor spuse, dar și la forma lor: pentru el este importantă și intonația vorbirii, și mimica feții conlocutorului, și gesturile lui. Anume aceste observații critice pot să-l rănească dureros pe copil. În timpul conversației cu copilul educatorul trebuie să urmărească vorbirea, intonația, mimica sa. Trebuie de stimat părerea copilului, fără a desconsidera faptul că copilul este mic.

Copilului supradotat îi sunt necesare pentru dezvoltare relații egale în comunicare. Educatorul, părinții nu trebuie să se teamă să meargă la compromis, preluând părerea preșcolarului, chiar dacă aceasta ni se pare nu prea reușită. Ca și altor copii îi este necesară dragostea, gingășia și ajutorul celor apropiați. Ei trebuie să creeze mediul care-i va asigura dezvoltarea reușită a copilului. Să stimeze curiozitatea ca valoare foarte importantă, să-i îmbărbăteze interesele, chiar dacă nu le poate înțelege.

Copilul are nevoie de multă atenție și susținere din partea celor apropiați.

Familia nu trebuie să le creeze un mediu artificial de educație acestor copii, în așa fel încât să fie scutiți de greutățile inerente ivite în cadrul colectivului familial și social, de gustul amar al insucceselor care ar putea apare în activitatea lor. Părinții și educatorii trebuie să se ocupe de formarea și dezvoltarea unor relații de prietenie, de respect și ajutor reciproc cu alți copii, relații, care să le ușureze procesul de integrare în colectivele respective. Deci, familia și grădinița au datoria de a crea condiții optime de dezvoltare a acestor copii, preocupându-se de regimul lor de muncă, de dozarea eforturilor pentru a fi evitată apariția oboselii, a surmenajului. Ajutorul familiei nu trebuie să ducă la înlăturarea efortului, ci la crearea condițiilor ca el să se poată autodepăși prin autosolicitarea permanentă prin activitate creatoare care să ducă etapă cu etapă la obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune. Un asemenea copil cu sensibilitate crescută are nevoie de securitate afectivă, de încurajare a acțiunilor sale, de stimulare continuă a spiritului său iscoditor, a gândirii sale creatoare. Părinții și

educatorii sunt obligați să răspundă corect și sincer la întrebările acestora, iar atunci când întrebările și preocupările lor îi depășesc, trebuie găsite căile pentru găsirea răspunsurilor corecte. Numai o asemenea atitudine deschisă din partea adulților, îl va ajuta pe copil să ajungă la cunoașterea adevărului științific și să evite căile indirecte, mai complicate și cu productivitate scăzută.

Se procedează greșit atunci când în procesul de educație și instruire al acestor copii se pornește de la etalonul obișnuit dat de copilul de nivel mediu. De altfel, înseși strategiile educative pe care ni le oferă, de cele mai multe ori psihologia și pedagogia au în vedere un asemenea copil.

Educatorii trebuie să înțeleagă că asistența unor asemenea copii îi obligă la o tratare diferențiată, care să ducă la dezvoltarea optimă a fiecăruia. Este necesar să fie consultați oamenii de specialitate care să cerceteze gradul și direcția de dezvoltare și în funcție de acesta să găsească programul educativ adecvat.

În sprijinul părinților trebuie să fie grădinița. De aceea sunt necesare programe destinate pentru munca instructivă cu copiii supradotați. Utilizarea lor cere de la educator o calificare generală și cunoașterea psihologiei copiilor supradotați. Educatorii sunt aceia, care pornind de la cunoașterea temeinică a fiecăruia dintre discipolii lor, trebuie să devină creatori în aplicarea acestor programe. Stimulând pe acei care se situează sub nivelul mediu pentru a le găsi ritmul de dezvoltare, trebuie totodată, să fie atenți cu cei care depășesc acest nivel și să-i solicite încontinuu, pentru a face eforturi crescute, în funcție de posibilitățile lor.

Copilul superior dotat nu trebuie să fie izolat, retras, chiar dacă lucrează singur. El trebuie deprins să-și exprime deschis gândurile fără a avea tendințe dominante. E necesar de a include în instruirea preșcolară astfel de acțiuni ce într-un mod maximal ar contribui la dezvoltarea capacităților lor intelectuale. Investigațiile psihologice au demonstrat că acestea prezintă acțiunile de construire și utilizare a modelelor intuitive, adică a unor așa feluri de reflectare a obiectelor, fenomenelor, evenimentelor, în care sunt evidențiate și prezentate într-o formă generalizată și schematică relațiile de bază ale componentelor săi, indicați cu ajutorul semnelor convenționale.

Modelele intuitive și fără amestecul special al adulților li se oferă copiilor în diverse feluri de activități: desene, aplicații, construcții care mereu modelează realitatea, transmitând numai construirea generală a obiectelor sau situațiilor, componentele cărora se indică prin linii, detaliile materialelor de construire, prin figuri geometrice, modelează realitatea și jocul cu subiect pe roluri, unde copiii convențional înseamnă alți oameni cu ajutorul rolurilor și transmit relațiile dintre ei (mama-fiica, vânzător-cumpărător etc.).

Activitatea educatorului trebuie ferită de uniformitate, de șablon, de monotonie. Ea trebuie să fie mobilă, variată și să conducă la rezolvarea unor situații originale. Este necesar ca în procesul de formare intelectuală să se pună un accent mai mare pe puterea de percepere a obiectelor și fenomenelor și, totodată pe gândirea logică, discutând cu copiii cele mai îndrăznețe idei și posibilități de realizare. Chiar dacă acestea nu pot fi rezolvate din cauza limitelor existente în cunoștințele lor, ele rămânând proiectate pentru mult timp, mobilizând forțe suplimentare în procesul cunoașterii.

Toate aceste forme speciale de educare a copiilor supradotați trebuie folosite astfel, încât să nu-i izoleze de colectiv, să nu facă din ei inadaptați socialmente.

Atitudinea subiectivă a părinților, exagerarea micilor succese și sublinierea stării lui de excepționalitate care-i situează deasupra copiilor de aceeași vârstă, fac să apară manifestări de individualități și egoism care duc la alterarea personalității. Gruparea sau chiar separarea copiilor dotați de semășii lor ridică serioase probleme de ordin emoțional.

Aici ajungem însă la un alt punct crucial al educării copiilor supradotați. Oare orice educator este în același timp și potrivit pentru a se ocupa în mod competent de copiii supradotați? Acești copii au nevoie de educatori care posedă pe lângă cunoștințe de specialitate la nivelul cuvenit, și o pregătire socio-psihipedagogică temeinică pentru sarcina deosebit de prețuitoare pe care o au de îndeplinit.

Acest lucru este inevitabil, căci copiii excepțional înzestrați depășesc cu mult nivelul semășilor lor „obișnuiți” atât în extinderea cunoștințelor cât mai ales, în ritmul foarte alert de asimilare a noi informații, a noi procedee de muncă și astfel pot pune educatorii mereu în situații neprevăzute. Accelerarea solicită adoptarea unui program educativ care să conducă la intensificarea ritmului de promovare dintr-o treaptă inferioară la alta superioară, în timp ce îmbogățirea presupune adoptarea unui program educativ mai complex în comparație cu cel destinat copiilor obișnuiți

Un studiu efectuat de B.E. Myers și E.T. Torrance susține că, lucrând cu copiii deosebit de capabili pentru performanțe superioare, pedagogii trebuie să aplice conștiincios, sistematic și rezonabil următoarele principii:

- să trateze orice întrebare pusă de copii cu respect;
- să trateze ideile imaginative ale copiilor cu respect;
- să arate mereu copiilor că ideile emise de ei sunt valoroase;
- din când în când să dea copiilor „exerciții practice”;
- la apreciere să țină seama de cauzele și de efectele produse de succes sau insucces.

Conducerea lui eficientă presupune mai mult ca oricând o consecință afectivă dintre pedagog și copil.

În același timp, copilul trebuie să fie ajutat și în acele direcții pentru care nu manifestă înzestrare specială, aceasta pentru a se crea „autentice puncte de contact” cu cei de aceeași vârstă, dar fără aptitudini deosebite. Să nu uităm nici o clipă că și acești copii deosebit de înzestrați, ajungând maturi, își vor desfășura activitatea alături de oameni normal înzestrați pe colaborarea cărora se vor baza.

Referințe bibliografice:

1. JIGĂU, Mihai. *Copiii supradotați*. București: Societatea Științifică și Tehnică, 1994.
2. SACALIUC, Nina, COJOCARU, Victoria. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2012. 332 p. ISBN 9975-60-185-5

PROGRAM EDUCAȚIONAL – SPIRITUALITATE LOCALĂ

**STAN DAVID ADRIAN GHEORGHE, profesor, grad didactic I, doctorand
Liceul Vocațional de Artă, Tîrgu Mureș, România**

Abstract: *The project "Local Spirituality" aims at involving children from different social backgrounds, highlighting aspects that define their community. The project was finalized with a project contest. Along with the students of gymnasium and lyceum, at the previous edition, a section was reserved for children with CES, from the Inclusive School No. 1 Tg Mures. The materials presented - drawings or objects made from recyclable materials - have highlighted the involvement and passion of children with ESCs to artistically redefine the space they live in. The themes and issues approached were diverse: historical, social, cultural, decorating or jewelery events - all came to life through the skills of children with CES*

Key words: *local Spirituality, inclusive, historical.*

Argument

Proiectul „Spiritualitate locală” s-a desfășurat cu participare directă și indirectă și a vizat implicarea elevilor cu CES, alături de ceilalți copii în acțiuni comune de identificare și promovare a elementelor specifice culturii locale.

În acțiune au fost implicați cu precădere elevi din mediul rural, știut fiind că participarea acestora a astfel de proiecte este limitată.

Beneficiarii direcți au fost elevi din clasele V-XII, cadrele didactice implicate în proiect; instituțiile partenere. Beneficiarii indirecti au fost instituția organizatoare – Liceul Vocațional de Artă; comunitatea; cadrele didactice din școlile partenere.

I. Etapa preliminară

Concursul propriu zis s-a desfășurat pe 2 secțiuni la care au participat grupe mixte de elevi, fiind axat pe două coordonate: valorificarea elementelor de spiritualitate românească și evidențierea influenței interculturale la nivelul colectivităților.

Scopul proiectului a fost formarea, în rândul tinerilor a atitudinilor responsabile față de elementele de cultură locală. Creșterea implicării civice a elevilor în acțiuni de popularizare a culturii și spiritualității locale. [1, p. 7]

Obiectivele specifice proiectului au avut în vedere:

O₁ Pregătirea acțiunii „Spiritualitate locală” prin implicarea membrilor echipei de lucru în stabilirea strategiei de desfășurare a proiectului în cadrul Liceului Vocațional de Artă, în intervalul ianuarie-iunie 2018

O₂ Promovarea proiectului și a Regulamentului de concurs în 17 unități școlare din județ, într-un interval de 3 luni

O₃ Implicarea în mod direct a cel puțin 40 de elevi și 10 cadre didactice și indirect, a 150 de elevi și 15 cadre didactice în activitatea de popularizare a culturii locale, prin participarea la concursul „Spiritualitate locală” desfășurat în luna mai 2018, la Liceul Vocațional de Artă

O₄ Popularizarea rezultatelor obținute în cadrul proiectului în unitățile participante, într-un interval de o lună de la desfășurarea propriu-zisă a concursului.

II. Descrierea activităților

Prima activitate a proiectului a constat în distribuirea atribuțiilor în cadrul echipei de proiect. Coordonatorul proiectului a prezentat scopul și obiectivele proiectului, grupul țintă, durata, activitățile proiectului, beneficiarii, partenerii. S-a stabilit echipa lărgită de proiect. S-au repartizat principalele sarcini: responsabilii cu

mediatizarea proiectului; cu realizarea materialelor promoționale și a diplomelor; cu achiziționarea premiilor; cu monitorizarea acțiunilor. S-au stabilit resursele financiare, umane, materiale și informaționale care pot să susțină realizarea proiectului.

A doua activitate s-a axat pe stabilirea și revizuirea Regulamentului concursului pentru elaborarea calendarului activităților și a etapelor de monitorizare. S-au făcut propuneri de modificare a Regulamentului concursului. A fost analizată metodologia de organizare a concursului, calendarul acestuia și s-au stabilit datele concrete de desfășurare. Responsabilul cu monitorizarea acțiunilor a informat asupra tehnicilor utilizate și a propus modalități de corectare a demersului, deoarece au apărut unele inadvertențe în buna desfășurare a proiectului.

Stabilirea modalităților de mediatizare a proiectului a fost o activitate importantă. Echipa de proiect a propus mediatizarea proiectului prin invitații, afișe, postere, fluturași, corespondență pe e-mail, presa locală. Responsabilul cu mediatizarea a promovat proiectul educațional în școli, a anunțat termenele activităților și desfășurarea proiectului.

Acțiunea a fost urmată de pregătirea materialelor de promovare a proiectului. S-a solicitat elevilor din clasele de profil artă plastică, de la Liceul Vocațional de Artă, din Tîrgu Mureș să propună modele de materiale promoționale. Echipa de proiect a selectat modelele care au fost multiplicare cu sprijinul Consiliului Reprezentativ al Părinților, și al finanțării din partea Primăriei Tîrgu Mureș.

Un alt aspect avut în vedere a fost stabilirea modului de implicare a partenerilor în strategia de mediatizare. Instituțiile partenere au desemnat câte o persoană de contact care a ținut permanent legătura cu responsabilul din echipa de proiect, pentru a promova corect informațiile legate de desfășurarea proiectului. Au fost contactați partenerii care sprijină mediatizarea proiectului și au fost stabilite strategiile de mediatizare pe site-urile instituțiilor și prin mass media.

O atenție deosebită s-a acordat procurării premiilor și definitivarea diplomelor. Au fost acordate diplome de participare pentru toți elevii și pentru profesorii coordonatori, precum și diplome de apreciere partenerilor implicați în proiect. Premiile au fost achiziționate în funcție de numărul de echipaje înscrise în concurs. Premiile au constat în tricouri personalizate, produse de papetărie și cărți.

Desfășurarea propriu-zisă a concursului a vizat înscriere la concurs, desfășurată conform Regulamentului concursului. [1, p. 8]

Activitatea principală s-a desfășurat la Liceul Vocațional de Artă. Fiecare echipaj, a realizat un desen ce reprezenta blazonul grupului, cu elemente, regăsite și în materialul prezentat. S-a redactat un mesaj, pe o temă sugerată de juriu, care a vizat popularizarea elementelor de cultură din județul Mureș. Jurizarea s-a făcut având drept criterii: documentarea, originalitatea, spontaneitatea, justețea subiectului prezentat. Premiarea a avut loc după desfășurarea probelor.

Evaluarea finală a proiectului s-a realizat pe baza interpretării chestionarelor aplicate în urma desfășurării concursului, a discuțiilor individuale. A fost evaluată munca organizatorilor și implicarea acestora în toate etapele proiectului. S-a realizat un album de fotografii, cu aspecte din derularea activităților.

III. Rezultate calitative și cantitative. Monitorizare

Pentru buna desfășurare a proiectului, toți cei implicați au avut sarcini de lucru concrete care au ajutat la organizarea și la derularea acțiunilor în bune condiții.

Printre rezultatele așteptate au fost: creșterea interesului elevilor de a participa la activități extrașcolare; implicarea activă și afectivă a părinților în procesul educațional; implicarea reprezentanților comunității locale și atragerea de noi sponsori în derularea proiectului; implicarea a cel puțin 70% dintre participanți în programe de voluntariat; realizarea de materiale informative privind proiectul inițiat și activitățile incluse; definitivarea unui album cu materialele realizate în cadrul proiectului. [1, p. 8]

Monitorizarea activităților s-a realizat prin procese-verbale și prin tabelele de participare la activități, prin respectarea Regulamentului de concurs, prin materialele realizate, prin poze și filmări. Evaluarea proiectului a fost efectuată prin: constituirea unei echipe de monitorizare; urmărirea respectării termenelor pentru fiecare etapă a proiectului; analiza periodică a activităților desfășurate în cadrul proiectului, prin întâlniri de lucru și materiale de sinteză; urmărirea disfuncționalităților în derularea proiectului.

Ca indicatori cantitativi: au fost 10 de cadre didactice și 200 de elevi beneficiari ai proiectului; un inspector școlar (ISJ Mureș) implicat în derularea proiectului; un muzeograf (Muzeul de Etnografie) – membru al juriului; factori educaționali dornici să devină parteneri în derularea proiectului.

Ca indicatori calitativi s-a avut în vedere: creșterea calității materialelor din punct de vedere al conținutului, dar și al modului de expunere.

Indicatorii de participare au vizat îmbunătățirea accesului elevilor la activități extra-curriculare; formarea și educarea tinerilor, dezvoltarea lor personală, prin activitățile extrașcolare; îmbunătățirea relației cu părinții; îmbunătățirea relației cu alte instituții din învățământul preuniversitar și cu întreaga comunitate locală. [1, p. 8]

Concluzii

Pentru continuarea proiectului, ne vom axa pe implicarea în activități a autorităților locale și a părinților dispuși să sprijine acest proiect și în viitor; pe diseminarea rezultatelor proiectului inițial și diversificarea activităților; pe realizarea schimbului de bune practici la nivel județean.

În timpul implementării proiectului au fost desfășurate mai multe activități de promovare/mediatizare și diseminare: postarea informațiilor privind proiectul și a Regulamentului, pe site-ul școlii; articole în presa scrisă care au apărut pe tot parcursul derulării proiectului; redactarea unor știri de promovare a proiectului la posturile de radio și televiziune; informare în cadrul consiliilor profesionale, a lectoratelor cu părinții, a consiliului elevilor, la orele de dirigiență, la cercuri pedagogice, despre existența proiectului.

Ca rezultate implicite poate fi amintit faptul că acest proiect a contribuit la însușirea valorilor culturale, la cultivarea sensibilității și a creativității concurenților, la dezvoltarea capacității de colaborare în grupuri non-formale. Ca rezultate explicite s-a urmărit valorificarea experiențelor, în sensul utilizării noilor informații și a elementelor culturale în elaborarea lucrărilor, precum și exersarea formelor de relaționare socială.

Referințe bibliografice:

1. Ministerul Învățământului, *Regulament de organizare a activităților cuprinse în CAES*, 2018

PROGRAM DE FORMARE PENTRU PROFESORII ITINERANȚI

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

Abstract Continuous training courses are an effective way of involving teachers in their own professional development. Itinerant teachers play an important role in directly supporting classroom teachers working in classes that integrate children with CES. In order to help them, as well as their parents, professional retraining courses were proposed to develop the skills and abilities of teachers working with children with CES within the school curriculum. The main issues were: Children's psycho-pedagogical file, Annual activity planning, Continuous evaluation sheet for various disciplines, Integrated student regression-progress sheet, Structure Personalized intervention plan. The course proved to be of great help to both teachers and their parents.

Key words: personalized intervention plan, teachers, parents.

Preliminarii

Profesorii itineranți, cunoscuți și ca profesori de sprijin, sunt cadre didactice a căror menire este sprijinirea profesorului de la clasă prin susținerea copiilor cu CES. În România „Serviciile educaționale de sprijin pentru persoane cu cerințe educaționale speciale se organizează și funcționează în conformitate cu principiile care guvernează învățământul preuniversitar.” [2, p. 7].

I. Accepțiuni ale educației

În acest context, C. Cucuș stabilește mai multe valori ale educației, care se pot constitui în accepțiuni, dar și în succinte caracterizări, prin notarea trăsăturilor definitorii. Dintr-o primă perspectivă, educația este un demers aplicabil doar la specia umană, o acțiune ce nu se poate extinde asupra lumii animalelor sau a plantelor, deoarece în acest areal nu se poate vorbi despre conștiință – fără de care nu există educație. Un alt aspect avut în vedere se referă la faptul că educația este alcătuită dintr-un sistem de acțiuni deliberate, pe care Daniel Hameline le clasifică drept „propuneri” ale unei intenționalități. Pe de altă parte, educația se constituie într-o serie de acțiuni întâmplătoare, deoarece toate influențele ocazionale sunt purtătoare de mesaje educogene, care pot sprijini dezvoltarea copilului prin acțiunile conjugate ale factorilor educației.

Din altă perspectivă, educația poate fi privită și ca o acțiune exercitată de alte instituții de profil – în afara școlii – care permit și necesită o organizare, o structurare și chiar o planificare sub aspectul sarcinilor și a timpului acordat acestora. O altă abordare se referă la perioada propice educației, care în viziunea autorului nu se limitează la o anumită vârstă, ci ea se desfășoară pe parcursul întregii vieți a individului și contribuie la conturarea personalității umane, raportate la diverse repere culturale și istorice bine determinate. [1, p. 26-28].

II. Detalierea activității din cadrul proiectului

Pentru a veni în sprijinul profesorilor itineranți am propus parcurgerea unui curs de formare continuă ce va viza dezvoltarea competențelor cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES în cadrul programului școlar.

Ca primă acțiune a proiectului, s-a avut în vedere formarea unui grup de 15 colaboratori direcți, din rândul profesorilor itineranți, care, la rândul lor, vor deveni formatori pentru alte 150 de cadre didactice de sprijin din țară, implicate în activitățile

de sprijin de pe lângă clasele în care sunt instituționalizați copii cu CES. Transferul de bune practici în activitățile de consiliere și abordarea cooperantă, multidisciplinară, s-a realizat prin activități practice și interactive.

Formatorii au realizat pregătirea materialelor necesare formării profesorilor itineranți implicați în activitățile desfășurate la clasele I-VIII din școli și gimnazii: Fișa psiho-pedagogică a copiilor, Planificarea anuală a activității, Fișa de evaluare continuă (pentru diferite discipline), Fișa de observare regres-progres a elevului integrat, Structura PIP (Planul de intervenție personalizat) [3, citat 5 septembrie 2018].

Fișa psiho-pedagogică urmărește multe laturi ale personalității umane, dar și mediul social din care provine copilul: date personale, situația familială, procesele intelectuale și stilul de muncă a copilului, conduita elevului la lecție și în clasă, conduita în grup, integrarea socială a elevului, trăsăturile de personalitate. Activitatea profesorului itinerant se bazează pe o planificare anuală a acțiunilor ce trebuie întreprinse. Există mai multe categorii de activități vizate. La început e necesară evaluarea elevului în context școlar: comportament în cadrul lecțiilor, activități educative extrașcolare în care este implicat, modul de petrecere a timpului liber, inclusiv a recreațiilor. Un rol important îl are componenta referitoare la parteneriatele cu cadrele didactice de la clasele de elevi cu cerințe educative speciale, integrați, parteneriate stabilite în vederea elaborării programelor școlare adaptate și a PIP. Alte componente urmărite prin „Planificarea activităților de sprijin sunt: activități individuale/de grup de tip tematic cognitiv-ocupational, pe unități de învățare; participarea și consultanța/implicarea în organizarea activităților educative; susținerea de activități demonstrative de intervenție personalizată, la clasă sau în afara ei; identificarea parteneriatelor în desfășurarea și în evaluarea activităților terapeutice și de consiliere propuse în PIP; activități de consiliere a cadrelor didactice, a părinților și elevilor cu CES. Resursele umane care participă la actul educațional sunt: cadrele didactice încadrate la clasă; profesorul logoped, profesorul consilier școlar.

Un rol important în buna desfășurare a activității o are gestionarea eficientă a resurselor materiale: probe standardizate, fișe de evaluare inițială, fișe de dezvoltare, fișe de evaluare continuă, fișe de evaluare sumativă, dosarul copilului, alte auxiliare didactice.

Planul de intervenție personalizat e realizat pe baza legislației în vigoare: Ordinul Nr.5574 din 07.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă și Ordinul Nr.6552 din 13.12.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psiho-educatională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale. PIP are în vedere: problemele cu care se confruntă elevul cu CES, stabilite în urma analizării rezultatelor evaluării complexe, dar și stabilirea priorităților pentru perioada în care se va efectua intervenția.

Structura programului de intervenție personalizat urmărește: formularea obiectivelor avute în vedere, identificarea conținuturilor de intervenție, alegerea metodelor și a mijloacelor de intervenție, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului, precum și a metodelor și a instrumentelor de evaluare.

Periodic trebuie să aibă loc o evaluare în care sunt analizate: obiectivele realizate; dificultățile întâmpinate, metodele cu impact ridicat: pozitiv sau negativ. În funcție de

rezultatele evaluărilor, va avea loc revizuirea programului de intervenție educațional-terapeutică (în funcție de rezultatele evaluărilor periodice). Recomandările particulare, precum și stabilirea rolului și a modului de implicare a părinților în program sunt de asemenea aspecte ce direcționează activitatea profesorului itinerant.

O altă etapă a proiectului a vizat studierea materialele suport, în vederea susținerii cursurilor, care au avut în general un caracter aplicativ și interactiv. În acest sens s-a avut în vedere „Metodologia privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă” apărută în 2011. [2, p.1-10]. A fost de asemenea, preluată baza de date și realizată selecția cursanților, pentru a acoperi un areal cât mai vast al disciplinelor sprijinite dar și pentru a acoperi necesarul de cadre itinerante pe toată suprafața județului. Activitatea a cuprins perioadele stabilite, respectându-se termenele indicate.

A doua acțiune a vizat formarea a șapte echipe de cursanți, conform instrucțiunilor, cu câte 3 cursanți pe echipă, în total fiind incluși în program 21 de profesori itineranți. În colaborare cu coordonatorul de proiect s-au format șapte echipe cu câte 3 cursanți pe echipă. Au fost astfel identificați formabili, conform exporturilor primite. S-au stabilit echipele, astfel încât să fie cuprinși profesori consilieri școlari, din diferite unități de învățământ. Pentru o bună desfășurare a activităților s-a realizat Suportul de curs, a cărui prezentare a fost inclusă și în prezentări în format ppt. Printre aspectele vizate se numără: prezentarea metodelor interactive, experiențiale; evidențierea unor tehnici de abordarea cooperantă, multidisciplinară a orelor care beneficiază de susținerea profesorului de sprijin; ilustrarea competențelor necesare pentru o implicare eficientă a cadrului didactic itinerant; alcătuirea unui Ghid de bune practici. Diseminarea ofertei de formare s-a realizat conform Calendarului activității întocmit de formatori. Principalele activități directe au vizat aspecte practice, cursanților solicitându-li-se completarea unor fișe de lucru pentru ilustrarea analizei metodelor interactive, experiențiale; pentru abordarea cooperantă, multidisciplinară a orelor a care participă profesorul de sprijin. Evaluarea cursanților formați se va realiza prin analiza portofoliilor care au cuprins. prezentarea a 2 metode interactive, experiențiale; evaluarea unei activități la care a fost implicat profesorul itinerant, din perspectivă multidisciplinară; prezentarea altor fișe de lucru utilizate la curs.

Ultima faza a proiectului a vizat întocmirea documentelor referitoare la evaluarea cursanților. Pentru fiecare activitate au fost întocmite rapoarte care au inclus: înscrierea participanților, realizată conform metodologiei pe baza: completării Cererii de înscriere la cursul de formare; a Formularului de înregistrare a grupului țintă; și a Declarației consimțământ de prelucrare a datelor personale. Pentru fiecare grupă a fost completată Fișa de prezență, Catalog-centralizator pentru evaluarea pe module, Catalog de evaluare curentă, Catalog de evaluare. Chestionarele de evaluare au evidențiat utilitatea cursurilor și dorința de perfecționare a cadrelor didactice itinerante.

Referințe bibliografice:

1. CUCUȘ, Constantin. *Pedagogie*. Iași: Editura POLIROM, 2002. 464 p. ISBN 9789736810631
2. *Metodologia privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă* din 07.10.2011, Art 2, text publicat în M. Of. al României 10 p.
3. *Documente specifice profesorului de sprijin* [online] [citat 5 septembrie 2018]. <https://profesoriitineranti.wordpress.com/documente-specifice-activitatii-profesorului-itinerant-de->

FILMUL EDUCATIV – INSTRUMENT MEDIA DE EFICIENTIZARE A ÎNVĂȚĂRII PERCEPTIV-VIZUALE

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

Abstract: *This article describes the possibilities of making the teaching activity more efficient by using the educational film. This media tool facilitates the creation of a dynamic learning environment and a constructive interaction between teacher and pupils through the simultaneous use of sounds, voices, texts, drawings, photographic images, animations, graphics, etc.*

Key words: *educational film, dynamic learning environment*

Datorită avalanșelor informaționale care abundă societatea, învățământul are rolul de a inventa viitorul, de a facilita adaptarea, de a forma persoane care să poată trăi în acord cu provocările timpului lor. Simpla expunere a unor cunoștințe este considerată a fi depășită. Computerul a devenit deja un instrument familiar utilizat pentru comunicare, învățare, recreere și muncă. Noile tehnologii informatice sunt bazate pe abordarea multimedia prin asocierea diferitelor tehnologii: calculator, cameră video, interfață video, interfețe de rețea, videoproiector, tabla interactivă etc. [7].

Aceste sisteme multimedia dau posibilitatea ca, în aceeași situație de învățare, să fie utilizat sau regrupat pe un singur mijloc (calculatorul) un set de medii variate: sunete, voci, texte, desene, imagini fotografice, filme, animații, grafice etc. În funcție de obiectivele instruirii tehnologiile media sunt asociate în aplicații în mod interactiv. Tehnologiile și sistemele multimedia, împreună, într-o combinație ideală reprezintă un enorm potențial de predare și învățare ce vine în sprijinul elevilor. Cu ajutorul calculatorului este posibilă:

- prezentarea obiectelor și fenomenelor în forme cât mai variate;
- dirijarea atenției elevilor asupra particularităților obiectului sau fenomenului studiat;
- obiectele, fenomenele sau procesele, cât și caracteristicile sau relațiile de interdependență ale acestora sunt privite evolutiv, în strânsă legătură cu alte obiecte sau fenomene pe care le influențează sau de care sunt influențate;
- filmele, animațiile, simulările îl transportă pe elev dintr-un mediu în altul, asemănător sau deosebit, dându-i astfel posibilitatea de a face comparații;
- materia ce trebuie învățată se însușește în mod conștient, iar interesul elevilor crește.

Integrarea resurselor informatice în lecții, inclusiv pentru vizionarea filmelor educative, poate fi realizată în toate etapele lecției. Îmbinarea armonioasă a inteligenței umane cu inteligența artificială a calculatoarelor duce la generarea de noi idei, soluții, tehnologii, la ridicarea performanțelor [2].

De obicei, prezentările pur teoretice ale cunoștințelor conduc spre o lecție aridă, destul de plictisitoare pentru mulți dintre elevi. Praxisul cotidian a confirmat supremația imaginii ca dimensiune a cunoașterii intelectuale. Civilizația imaginii s-a impus de multă vreme în contextul societății contemporane, solicitând în egală măsură inteligența și emotivitatea receptorului.

S-a demonstrat de asemenea că învățarea perceptiv-vizuală are nenumărate avantaje: constituindu-se ca o activitate complexă de receptare a unui conținut vizual, aceasta implică, pe lângă o lectură simplă a grafemelor sau a semnelor iconice, și

înțelegerea interpretativă a mesajului. Complexitatea acestui tip de „lectură” este dată de implicarea mai multor procese psihice în actul comprehensiv: percepția vizuală, atenția, înțelegerea, motivația, memoria, gândirea, conștiința.

Ca act de comunicare în învățarea perceptiv-vizuală, **filmul educativ** este un discurs dialectic, ai cărui parametri se configurează în semiotica generală între obiectul referent, semnificantul și semnificatul saussurian.

Filmul educativ poate îndeplini cu succes cele cinci **funcții socio-culturale**, generând un impact puternic asupra grupului de elevi, care beneficiază astfel de un mijloc didactic ce facilitează semnificativ procesul de învățare:

- *funcția de informare* – facilitează accesul la informațiile de orice fel;
- *funcția de interpretare* – oferă o prezentare ordonată, ierarhizată și coerentă a informației;
- *funcția de „legătură”* – creează o punte de comunicare;
- *funcția de culturalizare* – transmite și creează valori culturale;
- *funcția de divertisment* – răspunde nevoii de relaxare, de evadare din grijile cotidiene.

Ca rezultat al implementării filmelor educative în cadrul lecțiilor, inclusiv de limba română, elevul este antrenat într-o învățare bazată pe concept și pe problemele lumii reale. El are posibilitatea să-și imprime ritmul și strategiile proprii de învățare. Formarea intelectuală a elevului se face astfel prin:

- *Stimularea interesului față de nou* – utilizarea filmului didactic captează atenția elevului prin diversitatea situațiilor de învățare, varietatea formelor de prezentare, noutățile tehnice și elimină riscul plictiselii sau rutinei.
- *Stimularea imaginației* – multitudinea și varietatea situațiilor de învățare dezvoltă imaginația elevului și îi cere o viteză de reacție rapidă pentru rezolvarea problemelor.
- *Dezvoltarea unei gândiri logice* – unele teme sunt prezentate sub formă de procese tehnologice, astfel elevul poate să-și formeze o gândire clară, ordonată, profundă și rapidă în judecarea problemelor.
- *Simularea pe ecran a unor fenomene și procese* – elevul învață prin descoperire și reușește să interiorizeze conceptele astfel încât ulterior să le poată transfera în alte contexte problematice [8].

Pentru a produce un câmp de semnificații cât mai complex, e necesar a se acorda o atenție sporită **regulilor fundamentale** specifice modului de proiectare a oricărui produs mass-media destinat învățării perceptiv-vizuale, inclusiv filmului educativ:

- să se urmărească simultan formarea capacităților și transmiterea de cunoștințe;
- să se aleagă forme adecvate de prezentare a informației în raport cu obiectivele propuse;
- să se faciliteze acțiuni de structurare a conținutului pentru susținerea învățării dirijate și nedirijate;
- să se anticipeze și să se organizeze formarea și antrenarea unor strategii eficiente de gândire;
- să se creeze condiții și elemente pentru o orientare eficientă a instruirii și învățării [3].

Soluțiile educaționale prezentate, au la bază conceptul de clasă interactivă, concept care presupune facilitarea unui mediu dinamic de învățare și o interacțiune cât

mai mare între profesor și elevi. Se face apel la calculator și mijloacele multimedia, inclusiv tabla interactivă, pentru optimizarea procesului didactic în anumite secvențe, în individualizarea instruirii.

Conform criteriilor pedagogice și metodice, introducerea resurselor informatice, atât în lecții cât și în activitatea independentă, se face progresiv. Calculatorul, împreună cu echipamentele conectate la el, asistă instruirea/autoinstruirea, de unde combinarea sa cu alte mijloace, metode, forme de organizare a activității, ca elemente ale strategiei didactice [5].

Utilizarea unor mijloace tehnice moderne în predare nu trebuie să reprezinte un scop în sine, ci o modalitate de eficientizare a activității didactice. Utilizarea lor la întâmplare, fără obiectiv precis sau numai pentru obiective simple ale învățării, nu la momentul și în locul potrivit, poate duce la rezultate nesatisfăcătoare.

Și cum scopul dintotdeauna al oricărui sistem educațional a fost crearea unui mediu educativ cât mai eficient, filmul educativ creat cu mijloacele tehnologiei digitale poate fi privit ca o alternativă viabilă ce se înscrie cu succes în paradigma nouă a învățării perceptiv-vizuale.

Proiecția unui film educativ este un mijloc relativ simplu, dar totuși eficient pentru a familiariza elevii cu o gamă largă de teme de interes. Filmul, un mijloc audiovizual modern, are capacitatea nu doar să prezinte informația într-o manieră atractivă, ci și să relateze istoriile unice ale unor oameni reali, ale căror vieți sunt vizate în mod direct sau indirect.

Specificăm, în continuare, unele **recomandări pentru profesori** ce vizează implementarea eficientă a filmului educativ în activitatea didactică.

- **Profesorul trebuie să vizioneze filmul înainte de proiecția acestuia la sala de clasă**

Este important ca filmul să fie vizionat în prealabil pentru o mai bună pregătire a activităților de după proiecție, de asemenea pentru a face niște cercetări individuale asupra subiectului, dacă este cazul, și pentru a decide ce secvențe pot fi alese și proiectate în limitele timpului disponibil la lecții. Documentele pot varia în funcție de tema abordată, amploarea și profunzimea cu care este tratată tema în film. Filmul trebuie să corespundă abilităților și nivelului de dezvoltare al elevilor. Uneori filmul poate fi lung sau poate aborda un gen mai dificil.

- **Timp pentru pregătirea dezbaterilor**

Din experiență putem afirma că este mai bine ca dezbaterile, în special cele pe teme controversate, să înceapă cu o informare mai amplă despre context. În această ordine de idei, e necesar ca profesorul să fie bine pregătit pentru a oferi răspunsuri competente la întrebările și opiniile exprimate de elevi.

- **Pregătirea proiecției**

Înainte de proiecție se recomandă pregătirea echipamentului tehnic, verificarea lui, amenajarea sălii, utilizarea procedurilor pentru a reduce lumina solară din încăperea. În procesul pregătirii, studiați și discutați despre cunoștințele și experiențele elevilor legate de subiect, precum și metodele interactive ce pun în valoare punctele forte ale temei.

- **Scopul vizionării**

Pe lângă noile informații și cunoștințe obținute după vizionarea filmului, un alt obiectiv important îl constituie înțelegerea mai profundă a temei, pe dimensiunea sa

globală, și, într-un final, schimbările pozitive de atitudine față de subiect. Filmul documentar oferă, mai degrabă, diferite unghiuri de vedere asupra unei probleme dificile decât soluții de-a gata. Este important ca elevii să fie implicați în discuții interactive și, sub îndrumarea profesorului, să decidă ce vor să realizeze în clasă. Iar profesorul trebuie să se facă înțeles și să precizeze clar ce așteptări are de la elevi. Chiar și obiectivele mici au importanță. De asemenea, se recomandă a recurge mai des la metoda empatiei, cu alte cuvinte, a-i ajuta pe elevi să se pună în pielea personajului cu scopul de a-l înțelege mai bine, a le spori capacitatea de a identifica și de a înțelege situațiile, sentimentele și motivele altor persoane.

- **Folosirea unei părți a filmului**

Din cauza constrângerilor de timp și de structură a claselor, se poate prezenta doar un fragment al filmului, astfel încât să se discute despre un anumit aspect al temei pe care filmul îl poate releva. Tema poate fi complicată, de aceea este important să ne rezervăm suficient timp pentru discuția și activitatea de după vizionare, asigurând elevilor timp pentru reflecții, întrebări și răspunsuri înainte de a părăsi clasa. În cazul în care se vizionează doar o parte a filmului, atunci întregul film poate fi prezentat suplimentar în cadrul unui club cinematografic.

- **Reflecții asupra materialului studiat**

O parte importantă a vizionării filmelor este reflecția. Deseori filmele documentare scot în prim-plan fapte, emoții sau o realitate dură. Toate acestea au un impact puternic asupra elevilor. Procesul de reflecție trebuie inițiat imediat după film (expunerea imediată a primelor impresii după film), ceea ce le permite elevilor să-și exprime gândurile și sentimentele spontane generate de film, să-și gestioneze emoțiile și să descarce posibila tensiune emoțională survenită în clasă. Există diferite moduri de a organiza o repriză de reflecții asupra filmului și este important ca profesorul să înțeleagă ce fel de clasă se află în fața lui. De asemenea este necesar un alt schimb de reflecții (de concluzii) după finalizarea unei activități sau la sfârșitul lecției. Rețineți că unele metode interactive, cum ar fi harta minții sau activitățile în sine, ar putea servi ca material de analiză și reflecție. Profesorii își pot folosi creativitatea pentru a decide cum să organizeze o sesiune de reflecție asupra conținutului filmului.

- **Reacțiile elevilor**

Deseori, după vizionare, unii elevi pot manifesta alte reacții decât cele așteptate de noi sau colegii lor. Ei vin cu experiențe și viziuni diferite în ceea ce privește tema filmului. De aceea este important să realizăm că studenții vor reacționa într-un mod personal, fapt care poate furniza un material interesant pentru activitățile din clasă. Fiind conștienți de diversitatea reacțiilor care ar putea apărea, profesorii trebuie să dea dovadă de un grad mai înalt de receptivitate în clasă.

- **Prezența unui expert**

La abordarea unor teme mai complicate, ar fi bine să fie invitat un expert în domeniu. Cea mai bună idee este de a invita persoane cu o experiență bogată în domeniul vizat (asistenți sociali, regizorii sau eroii unor filme documentare, elevi din alte școli care s-au remarcat la niște dezbateri pe teme similare, sau lucrători ai ONG-urilor). În cazul în care este necesară o finanțare, se solicită un posibil ajutor din partea școlii, a sponsorilor sau a părinților. Este foarte important să ne întâlnim cu experții și să discutăm planul lecției în prealabil, înainte de a-i invita în clasă.

- **Lucrul cu harta**

Acțiunea din fiecare film are loc într-o țară anume. De aceea, harta ne ajută să arătăm elevilor unde este localizată acea țară.

- **Clubul de proiecție a filmelor**

Filmele pot fi utilizate nu doar pentru lucrul în clasă, dar și pentru deschiderea unor cluburi de cinema în școli, ca o activitate extrașcolară. În zilele libere se pot organiza proiecții tematice, cooperând și cu alte școli din comunitate. În aceste cluburi elevii pot modera discuții după proiecțiile de film [11, p. 7-10.]

După fiecare vizionare se recomandă **organizarea de discuții libere sau ghidate**, deoarece acestea vor facilita analiza temei filmului, pentru a clarifica orice ambiguități și pentru a completa impresia despre film cu alte informații interesante. Discuțiile de după film sunt adesea mai benefice decât vizionarea documentarului în sine. Este posibil să invitați un oaspete la dezbateri – un expert sau cineva care are experiență în domeniu. În acest sens, specialiștii în domeniu recomandă următorii pași:

1. Formați o echipă organizatorică și repartizați fiecărui membru responsabilități și competențe. Astfel se economisește timp și se evită neînțelegerile.
2. Stabiliți o comunicare directă cu profesorii și conducerea școlii. Organizați o întâlnire cu ei, pregătiți-vă și prezentați-le planul Dumneavoastră.
3. Alegeți locația: când și unde poate fi proiectat filmul și care sunt cerințele tehnice (proiector, DVD player, jaluzele opace etc.), iar în cazul în care nu sunt potrivite, puteți împrumuta echipamentul necesar.
4. Analizați termenul și subiectul proiecției și decideți ce film va fi vizionat.
5. Decideți cine va fi persoana invitată la dezbateri și contactați-o. În cazul în care nu știți pe cine să invitați, vă rugăm să contactați organizația sau instituția avizată.
6. Obțineți filmul.
7. Gândiți-vă la o promovare eficientă – dacă spectatorii nu vor afla despre proiecție, este evident că ei nu vor veni. Nu disperați dacă inițial vor fi puțini spectatori. Nu este ceva ieșit din comun. Filmele documentare nu sunt popularele producții hollywoodiene, fapt ce trebuie conștientizat în primul rând de Dumneavoastră și apoi de spectatori.
8. Pregătiți-vă pentru dezbateri: gândiți-vă la ce trebuie să vă concentrați atenția, ce trebuie subliniat, căutați informații concrete la temă și pregătiți întrebări suficiente pentru invitat.
9. Faceți un test al proiecției, verificați absolut totul, faceți o probă tehnică.
10. Organizați o vizionare cu discuții.
11. Împreună cu membrii echipei evaluați rezultatele muncii depuse, ce ar trebui de îmbunătățit și cum ar trebui să arate data viitoare. De asemenea, ați putea afla părerile audienței folosind chestionare.

Proiecțiile vor fi completate de o **discuție în grup care urmează după vizionare**. Scopul discuției este de a aborda subiectul din mai multe perspective și de a crea o opinie bine argumentată pe marginea acestuia. De asemenea, în cadrul discuțiilor este posibil să invitați un oaspete care știe mai multe despre subiect și poate răspunde la întrebările spectatorilor. Discuțiile tematice sunt un procedeu care învață oamenii să gândească critic, dar creează și un spațiu interactiv interesant, care permite audienței să-și împărtășească emoțiile generate de film, să facă schimb de opinii și să-și lărgască

orizonturile. În cadrul discuțiilor, cu excepția dezbaterilor, nu căutați soluții concrete pentru o anumită problemă. Este vorba despre o conversație și un schimb de opinii.

Dacă pregătiți o vizionare publică, care va fi urmată de o discuție tematică, trebuie să vă începeți pregătirea cu mult înainte de vizionarea propriu-zisă a filmului.

1. În primul rând, vizionați filmul împreună cu alți membri ai echipei, pentru a afla tema principală, modul în care este abordată și ce opinii referitoare la acest subiect se regăsesc în filmul documentar.
2. Decideți ce secvență din documentar (problemele punctate în acest film, temele de bază etc.) este potrivită pentru discuție. Alegeți o temă și axați-vă pe ea.
3. Găsiți cele mai recente informații la temă și pregătiți un scenariu al discuției.
4. Analizați dacă ar fi interesant să invitați un oaspete la discuție. În caz afirmativ, selectați mai multe persoane potrivite pentru a discuta o astfel de problemă și trimiteți-le invitații pe rând. Întotdeauna este mai bine să aveți pregătite mult mai multe persoane, astfel încât, dacă un invitat nu poate veni, să nu reîncepeți procedura de căutare a unui oaspete.
5. Familiarizați invitatul cu structura dezbaterii: care va fi tema principală, scopul, itinerariul și regulile discuției [11, p. 11.]

În concluzie, filmele educative pot servi drept motivație pentru soluționarea pozitivă a anumitor probleme. Există varianta proiecției unice a filmelor, dar pot fi aplicate și o serie de proiecții, pe modelul unui serial. În oricare dintre cazuri activitatea de vizionare a filmelor educative trebuie pregătite în prealabil.

Referințe bibliografice:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenco S., Scifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE Pro Didactica, 2008. 204 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
3. Coman M. Introducere în sistemul mass-media. Iași: Polirom, 2004.
4. Cosmovici A. Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999.
5. D'Hainaut L. Programe de învățământ și educație permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
6. Guțu Vl., Pâslaru V. Tehnologii educaționale. Ghid metodologic. Chișinău: Cartier educațional, 1998. 167 p
7. Istrate O. Educația la distanță. Proiectarea materialelor. Botoșani: Agata, 2000.
8. Joița E. Eficiența instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999.
9. Mândăcanu V. Promovarea tehnologiilor moderne în context curricular. În: Tehnologii educaționale moderne. Partea III: UPS „Ion Creanga”, Chișinău, 2008. p.9-16
10. Petrenco L. Strategii de învățare și exersare a ascultării active. În: Materialele Conferinței științifice anuale a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Vol I, 2007, p.361-365.
11. Proiectul One World in Schools. O lume de văzut. Ghid pentru profesori. Suport din cadrul proiectului One World in Schools realizat în Republica Moldova de People in Need în parteneriat cu OWH Studio, finanțat de Ministerul de Externe al Republicii Cehe în cadrul Programului Transition Promotion. Chișinău, 2016. 88 p.

ROLUL EDUCAȚIEI INTELLECTUALE ȘI A EDUCAȚIEI FIZICE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ȘCOLARULUI MIC

**ȚURCAN-BALȚAT LILIA, doctor în științe pedagogice,
Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport, Republica Moldova**

Abstract: *The article presents scientific arguments regarding the importance of intellectual education and physical education in the development of the small school personality. Therefore, the implicit and explicit purpose of human personality development it must become the development of emotional culture.*

Key-words: *intellectual education, physical education, personality.*

Actualitatea studierii procesului de dezvoltare a personalității școlarului mic este determinată de interacțiunea personalității și a societății care presupune evaluarea permanentă a referențialului de valori la nivelul unui sistem de atitudini ce arată asupra modului de viață și activitate al personalității. Prin urmare, omul ca ființa socială se manifestă concomitent în calitate de obiect și subiect al relațiilor sau raporturilor sociale. Viața socială a personalității reprezintă un sistem de atitudini/relații sociale (către societate, natură, muncă și produsele ei, cultură, învățatură etc.). Știința contemporană a demonstrat că nivelul de dezvoltare a personalității este determinat de nivelul de dezvoltare a valorilor/atitudinilor esențiale, dominante din viața ei. Procesul formării personalității este determinat de sistemul de raporturi/atitudini sociale în care omul activează.

Educația este un domeniu larg care presupune dezvoltarea multilaterală a personalității copilului, proces realizat prin diverse dimensiuni ale educației: *educația intelectuală, educația morală, educația estetică, educația fizică, educația tehnologică* etc. Acțiunile specifice fiecărei dimensiuni ale educației se află în relație de interdependență, finalitățile fiecăreia completându-se reciproc.

Educația intelectuală se referă la ansamblul influențelor educative realizate în scopul formării și dezvoltării dimensiunii cognitive al personalității. Conform DEX-ului, intelectul este definit drept capacitatea de a gândi, de a cunoaște, de a avea o activitate rațională [5].

Sorin Cristea (2010) consideră că **educația intelectuală** reprezintă dimensiunea cognitivă a activității de formare/dezvoltare a personalității umane proiectată și realizată la nivel logic superior, pe baza valorilor adevărului științific. Prin resursele sale formative superioare, rigurozitate, esențialitate, abstractizare, obiectivitate, legitate, necesitate, generalitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică etc., aceste valori conferă conținutului general proiectat, conținuturilor specifice realizate în diferite contexte și forme de acțiune, dimensiunea unei educații prin știință și pentru știință [4, p. 82].

În *sens larg*, **educația intelectuală** poate fi înțeleasă ca *educație științifică*, angajată mai ales, dar nu exclusiv, la nivelul procesului de învățământ. În această accepție, asigură *premisele informative* (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale) și *premisele formative* (capacități și atitudini științifice) necesare pentru realizarea la nivel calitativ a tuturor conținuturilor generale ale educației.

Respectarea principiilor educației intelectuale va conduce la eficientizarea procesului educațional și la realizarea educației de calitate. Or, una dintre condițiile

eficientizării activității intelectuale în școală este de ordin epistemologic; a cunoaște înseamnă, înainte de toate, a determina posibilitățile și limitele individuale ale cunoașterii, a învăța presupune a ști cum să înveți eficient.

Cu toții recunoaștem importanța echilibrului dintre sănătatea fizică și viața cotidiană, acestea fiind componente ale culturii personalității umane. Încă din cele mai vechi timpuri, omul a fost și continuă să fie preocupat de sănătate, de rezistența la diferite boli, de stimularea imunității organismului, de creșterea forței musculare etc. Atât timp cât omul este sănătos, el se poate bucura de succesele proprii și ale altora, poate face studii și avansa în carieră, este apt de a săvârși fapte morale de înaltă apreciere etc.

Domeniul educației fizice include atât lecțiile de educație fizică cât și activitățile motrice extrașcolare, organizate în cadrul instituțiilor de învățământ și la nivel raional/municipal prin activități sportive de masă, concursuri și competiții.

Educația fizică reprezintă activitatea de formare și dezvoltare a personalității, proiectată, realizată și promovată prin valorile pedagogice fundamentale, care cultivă și întrețin sănătatea generală a organismului în creștere, reprezentând o dimensiune generală a educației, plasată pe axa valorilor fundamentale prezente la baza celorlalte conținuturi generale ale educației [4, p. 23].

Situația în școlile naționale cu referire la calitatea promovării lecțiilor de educație fizică în învățământul primar nu întotdeauna este cea ideală, cauzele fiind multiple: *modernizarea insuficientă a sălilor și terenurilor sportive; lipsa oportunităților de activități de educație fizică extrașcolare (școli sportive, secții sportive etc.); respectarea insuficientă a normelor sanitaro-igienice în sălile de sport; cadre didactice nepregătite în domeniul educației fizice și sportului; înlocuirea nereglementată a lecțiilor de educație fizică cu alte discipline școlare, etc.*

La cele expuse se adaugă și progresul tehnico-științific, care chiar dacă are o influență pozitivă asupra dezvoltării elevilor, reduce simțitor activitatea lor motrică și creează dificultăți în asimilarea curriculumului școlar [1, p. 13]

Educația fizică, la fel, este deosebit de importantă pentru dezvoltarea elevilor, are în sistemul de învățământ menirea de a asigura dezvoltarea aptitudinilor bio-psiho-motrice și formarea capacității elevilor de a acționa asupra acestora în vederea menținerii permanente a stării optime de sănătate, asigurării unei dezvoltări armonioase și manifestării unei capacități motrice favorabile inserției profesionale și sociale prezente și viitoare [2, p.30].

Prin urmare, astăzi trebuie pusă în evidență importanța socială generală a educației fizice și sportului, a rolului lor în formarea unei personalități multilateral dezvoltate, care combină perfecțiunea fizică și intelectuală, bogățiile spirituale și puritatea morală. Astăzi, este necesar de a utiliza educația fizică nu numai ca un mijloc de dezvoltare fizică, dar și ca un *factor care contribuie la creșterea și păstrarea sănătății mintale.*

Un mod de viață sănătos înseamnă mișcare, alimentație sănătoasă și igienă corporală și mentală adecvată. Avem nevoie de sănătate, dar nu pentru a face față războaielor, ci pentru a crește, a supraviețui unor maladii și pentru a ne dezvolta armonios din toate punctele de vedere. Or, promovarea sportului în rândurile copiilor, elevilor este un lucru esențial și de mare importanță.

Conceptul de educație pentru cultura fizică este mai cuprinzător decât cel de educație fizică, utilizat pe larg în pedagogia tradițională, care se reduce doar la latura sa „corporală” sau la alte conținuturi specifice (spre exemplu: educația sanitară, igienică, sportivă, medicală).

Metodologia educației fizice este în corelare cu cerințele de dezvoltare armonioasă a personalității și se axează pe metodele bazate pe acțiune, precum: exercițiul, jocurile didactice, activitățile practice, gimnastica, sportul de performanță, turismul, dansul .

În cadrul școlii, forma principală de organizare a educației fizice o reprezintă *ora de educație fizică*, desfășurată în mod organizat, sub îndrumarea profesorului, respectând principii și norme psihopedagogice. Alte activități organizate în cadrul școlii sunt: recreația organizată, cercurile și colectivele sportive, concursurile, competițiile și întrecerile sportive, crosurile, exercițiile și drumețiile, concursurile de orientare turistică etc. Educația fizică se realizează în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației: contribuie la dezvoltarea funcțională a sistemului nervos (educația intelectuală); stimulează formarea trăsăturilor superioare de voință și caracter (educația morală); perfecționează deprinderile și calitățile motrice/forță, viteză, mobilitate, îndemânare etc. (educație tehnologică); stimulează mișcările ritmice, individuale și colective, în concordanță cu criteriile frumosului (educația estetică) [2].

Timpul petrecut la orele de educație fizică în aer liber sau practicând sportul în echipă îi poate ajuta pe copii să se concentreze mai bine și să-și îmbunătățească performanțele școlare. Studiile recente au evidențiat o legătură între performanța cognitivă a elevilor și parametrii sănătății fizice, cum ar fi capacitatea aerobă – capacitatea inimii, a plămânilor și a vaselor de sânge de a susține efortul fizic intens – și indicele masei corporale (IMC), care reflectă raportul dintre greutate și înălțime. Mai mult decât atât, includerea copiilor în programe de exerciții fizice pare să îi ajute să rezolve mai ușor sarcinile academice. Cercetătorii dezvăluie, de asemenea, cum exercițiile dezvoltă procesele psihice cognitive, favorizând realizarea unor conexiuni noi între neuronii cerebrali [8].

Vârsta școlarului mic constituie o perioadă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele școlarului mic însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta [3, p.47].

Perioada școlară mică se caracterizează printr-o intensă solicitare a gândirii, a cunoașterii sistematice înconjurătoare sau a adevărilor acceptate și verificate de societate. În această etapă de vârstă, deși orientarea gândirii copilului rămâne în esență concretă, este vorba de un concret deosebit de cel din etapele anterioare, e mai puțin imediat, este mai puțin detașat de percepția directă. Se constată un element nou în dezvoltarea gândirii și anume trecerea de la gândirea intuitivă, perceptivă la cea operatorie, care constă în organizarea unor structuri cu criterii, clasificări, reciprocități, simetrii, forme de reversibilități și negație.

Această schimbare nu este rezultatul represiunii unor emoții și dorințe periculoase, ci este mai degrabă un rezultat al faptului că din punct de vedere intelectual copilul a intrat în etapa operațiilor concrete. Acum el poate deosebi realul de imaginar,

poate vedea diferite aspecte ale problemelor și poate lucra logic și sistematic asupra sarcinilor pe care le are. Deci, din punct de vedere intelectual, el este într-o stare de echilibru cu lumea înconjurătoare și acest lucru contribuie la stabilitatea și liniștea sa generală [7, p.37].

Perioada școlarului mic în dezvoltarea sa este o etapă importantă de timp în vederea perfecționării lor senzitive, funcționale, motrice și intelectuale, în cadrul căreia educația fizică trebuie să devină o disciplină sistematică și importantă în procesul educațional, presupunând desfășurarea orelor de educație fizică cu caracter intensiv și emoțional în fiecare zi, predate de specialiști calificați în acest domeniu [9, p.17].

În concluzie, motivarea elevilor pentru o educație de calitate este posibilă și prin organizarea corespunzătoare, atractivă și sistematică a educației fizice, care presupune pregătirea lor funcțională și motrică optimă, conform vârstei, și care are impact pozitiv asupra succesului școlar al elevilor. Dezvoltarea afectivă a copilului în această perioadă este dependentă de calitatea relațiilor pe care copilul le stabilește cu adulții din mediul său, aceasta fiind o perioadă de maximă receptivitate emoțională. Cercetătorii de domeniu, din spațiul anglofon, susțin cu certitudine că dezvoltarea culturii fizice, a competențelor emoționale și promovarea lor, sunt factori extrem de importanți pentru o realizare personală și socială optimă a individului.

Toate acestea ne vorbesc despre importanța implicării fiecăruia dintre noi în dezvoltarea și promovarea valorilor culturii emoționale în rândul viitoarei generații, pentru a le oferi șanse mari de evoluție și succes.

„O minte sănătoasă într-un corp sănătos”.

Referințe bibliografice:

1. Arseni I. Strategia optimizării procesului instructiv-educativ în cadrul lecțiilor de educație fizică. În: Teoria și arta educației fizice în școală. Chișinău, 2013. nr.1, p. 11-14.
2. Boian I., Sava P., Bicherschi Ș., Grimalschi T. Curriculumul la educația fizică în clasele I-IV. Chișinău, 2010. 47 p.
3. Cojocaru - Borozan M., Șova T., Țurcan-Balțat L. Psihologia emoțiilor. Chișinău: S. n., 2016 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). – 228 p.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
5. Dicționar explicativ al limbii române. Disponibil: <http://dexonline.ro/definitie/pedagogie>
6. Jderu G. Introducere în sociologia emoțiilor. Iași: Polirom, 2012. 264 p
7. Lupuleac V. Influența mijloacelor specifice educației fizice asupra corectării disgrafiei la elevii claselor primare. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău: USEFS, 2014. 183 p.
8. Rață G. Didactica educației fizice și sportului. Iași: PIM, 2008.
9. Rocco M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004. 247 p.
10. Țurcan (Balțat) L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Chișinău: S.n., 2015. 324 p.
11. Zlate M. Eul și personalitatea. Ed. a III-a revăzută și adăugită. București: Trei, 2002

EDUCAZIONE INCLUSIVA: ANCHE L'ITALIA FA LA SUA PARTE

di PERISSINOTTO CRISTINA e Del Turco Giorgia, Veneto - Italia

Secondo il rapporto UNICEF del 2013 su bambini e disabilità circa 93 milioni di bambini convivono con una disabilità moderata o grave e tra i minori al di sotto dei 14 anni 1 su 20 è disabile. Nei Paesi in via di sviluppo i bambini con disabilità sono i più trascurati e vulnerabili. ¹

Il diritto dei minori all'educazione inclusiva è ormai riconosciuto a livello internazionale, inserito nella legislazione ispirata alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, ² passando attraverso l'inclusione scolastica, educando a quella sociale.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dei Bambini del 1989 stabilisce gli standard di tutela di tutti i diritti dei minori inclusi quelli relativi all'educazione.

La centralità dell'educazione inclusiva nel garantire l'effettivo e pieno diritto all'educazione a tutti è stata fortemente riconosciuta dalle Nazioni Unite tanto da essere inclusa come elemento fondante dell'obiettivo sull'educazione nell'ambito dei Nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. ³

Excursus storico: La normativa italiana per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

L'Italia ha da sempre prestato particolare attenzione all'educazione inclusiva intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione e all'istruzione per tutti, a prescindere dalle diversità di ciascuno, indipendentemente che esse derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psicofisico, socio-economico e culturale.

La Costituzione Italiana all'art 3 prevede: *“È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*; all'art 34: *“La scuola è aperta a tutti”*; all'art 38: *“Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale”*.

In Italia l'inclusione scolastica delle persone con disabilità è dunque garantita dalla Costituzione stessa e il legislatore italiano, con successivi provvedimenti normativi, ha inteso favorire sempre più la presenza dei minori disabili nella scuola dell'obbligo nella ferma convinzione che la partecipazione scolastica, oltre all'acquisizione di competenze culturali, sia un valore effettivo per lo sviluppo e l'inclusione complessiva dei minori.

Il primo passo è stato fatto nel 1971, con la legge 118, la quale ha stabilito che l'istruzione dell'obbligo per gli studenti con disabilità debba avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, eccezion fatta per i casi più gravi. La medesima normativa ha introdotto una serie di agevolazioni per facilitare la frequenza scolastica da parte di bambini disabili (ad esempio il trasporto gratuito dall'abitazione alla scuola o l'abbattimento delle barriere architettoniche per favorire l'accesso ai plessi).

Successivamente nel 1977, la legge 517 ha stabilito il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni, imponendo l'obbligo di una programmazione congiunta da parte di tutti gli insegnanti della classe e prevedendo la figura di un insegnante specializzato per il "sostegno didattico".

Nel 1987, con sentenza n. 215, la Corte Costituzionale ha riconosciuto il diritto di tutti gli alunni con disabilità a frequentare la scuola superiore, anche in situazioni di gravità. La sentenza ha posto in evidenza l'obbligo per tutte le autorità coinvolte (amministrazione scolastica, enti locali, aziende sanitarie) di fornire i servizi di propria competenza per garantire l'inclusione scolastica anche nelle scuole superiori.

La legge 104/92 ha fissato i principi per un'inclusione scolastica di qualità e la legge 62/2000 ha stabilito l'obbligo per le scuole paritarie, in analogia a quelle pubbliche, di accettare alunni con disabilità.

Altri successivi provvedimenti normativi in materia di welfare, tra cui si ricorda in particolare la legge quadro n. 328/2000, hanno valorizzato il ruolo della scuola per l'inclusione sociale e promosso azioni per un dialogo sempre maggiore tra tutte le realtà pubblico/private al fine di favorire lo sviluppo e l'inclusione dei minori disabili nei percorsi formativi e educativi.

Con la legge 53/2003, la personalizzazione diviene elemento essenziale della costruzione dei processi di apprendimento, intesa come la realizzazione di percorsi diversi all'interno del curricolo della classe, percorsi che devono rispondere a precisi bisogni formativi dell'individuo, mettendo al centro del programma scolastico non le discipline tradizionalmente intese, ma l'alunno. Il passaggio fondamentale verso l'inclusione, si trova nella legge 170/2010, con la quale si tutela il diritto all'apprendimento dei soggetti con disturbo specifico dell'apprendimento. Essa sancisce definitivamente il diritto alla personalizzazione, obbligando le scuole ad adottare misure compensative e dispensative per adeguare l'intervento formativo alle specifiche caratteristiche dell'alunno. Con la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 e le successive circolari e note di chiarimento si delinea e precisa la strategia inclusiva nella scuola Italiana al fine di realizzare pienamente il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. ⁴

L'inclusività della persona deve però essere vista non solo in una dimensione scolastica, ma anche sociale, in cui l'individuo deve svilupparsi integralmente come persona.

E' necessario perciò sviluppare interventi che si focalizzino sull'individuo come un tutt'uno con il gruppo e la società.

La scuola, quindi, deve rispondere al diritto di apprendere che tutti hanno, offrendo le opportunità formative, funzionali allo sviluppo delle competenze di base, che permetteranno all'alunno di attivare un processo di inclusione non solo scolastica, ma anche territoriale.

L'educazione inclusiva all'interno dei contesti scolastici, tende a rendere più ampie le finalità della scuola e la sua modificazione per poter essere utile alle esigenze di ciascun studente. Questo tipo di educazione porta ad un continuo miglioramento della scuola attraverso l'utilizzo in particolar modo delle risorse umane, al fine di poter sostenere la partecipazione all'istruzione di tutti gli allievi all'interno del contesto educativo.

Per una didattica che sia realmente inclusiva, Erickson (Centro Studi Erickson) ha elaborato 7 punti chiave, delle azioni didattiche che possono aumentare l'inclusione all'interno della classe. L'obiettivo della didattica inclusiva è proprio quello di permettere il raggiungimento del massimo grado possibile di apprendimento e partecipazione sociale da parte di tutti gli alunni. Questo, sempre dando valore alle

differenze presenti nel gruppo classe tra uno studente e l'altro.⁵

I sette punti chiave sono:

- 1) **LA RISORSA DEI COMPAGNI DI CLASSE:** per attivare i processi inclusivi migliori, i compagni di classe sono fondamentali. Proprio per questo motivo è necessario lavorare sulla collaborazione, la cooperazione e il clima presente in classe. Tutto questo perchè l'apprendimento vero e proprio non è mai possibile come processo solitario, ma è sempre soggetto alle relazioni che si sviluppano nel contesto, alle emozioni che si provano con gli altri e agli stimoli in generale che si ricevono in un contesto sociale.
- 2) **L'ADATTAMENTO COME STRATEGIA INCLUSIVA:** per poter valorizzare le differenze individuali è necessario adattare i propri stili comunicativi, le diverse forme di lezione e gli spazi in cui si deve svolgere l'apprendimento. L'adattamento consiste nella variazione dei materiali utilizzati in base ai diversi stili cognitivi e alle diverse abilità che presentano gli alunni.
- 3) **STRATEGIE LOGICO-VISIVE, MAPPE, SCHEMI E AIUTI VISIVI:** per realizzare una migliore inclusione è utile dare maggior peso alle strategie logico-visive (ad esempio mappe mentali e mappe concettuali). Organizzare la conoscenza e presentarla in maniera schematizzata per molti alunni è di grande aiuto nel processo di apprendimento.
- 4) **PROCESSI COGNITIVI E STILI DI APPRENDIMENTO:** i processi cognitivi e funzioni come la memorizzazione, l'attenzione, il problem solving e la pianificazione, danno la possibilità di sviluppare abilità operative, psicologiche e comportamentali che sono di grande importanza per l'apprendimento. Per poter essere una didattica effettivamente inclusiva si devono considerare e valorizzare i diversi stili cognitivi all'interno di una stessa classe, oltre a diversi tipi di intelligenza. Ognuno di noi è diverso e quindi apprende necessariamente in modo diverso rispetto all'altro.
- 5) **METACOGNIZIONE E METODO DI STUDIO:** ogni attività didattica dovrebbe sviluppare in ciascuno la consapevolezza dei propri processi cognitivi. L'insegnante deve agire sui quattro livelli di azione metacognitiva (conoscenze sul funzionamento cognitivo in generale; autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo; uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva; variabili psicologiche) per poter permettere lo sviluppo di strategie sull'autoregolazione e la mediazione emotiva e cognitiva, per poter poi strutturare un metodo che risulti personalizzato.
- 6) **EMOZIONI E VARIABILI PSICOLOGICHE NELL'APPRENDIMENTO:** le emozioni sono di grande rilevanza per quanto riguarda l'apprendimento, la partecipazione e l'inclusione. Per prima cosa bisogna sviluppare in tutti gli alunni alti livelli di autostima ed autoefficacia. Questo perchè la motivazione ad apprendere è legata a questi fattori, oltre ad essere strettamente collegata alle emozioni che si riferiscono all'appartenenza di gruppo di pari e al proprio gruppo classe. Per poter essere consapevoli del proprio sé è fondamentale l'educazione al riconoscimento e alla gestione delle proprie emozioni e della propria sfera affettiva.
- 7) **VALUTAZIONE, VERIFICA E FEEDBACK:** per una didattica inclusiva, la valutazione deve sempre essere formativa, cioè che porta al miglioramento dei processi di apprendimento e di insegnamento. Poi, bisogna personalizzare le forme di verifica nella formulazione delle richieste e nelle forme di elaborazione degli alunni. La valutazione serve a sviluppare processi metacognitivi in ogni alunno e

proprio per questo il feedback deve essere continuo, deve essere motivante e formativo.

Questi sette aspetti della didattica inclusiva di Erickson possono essere un ottimo punto di partenza per poter realizzare un'educazione inclusiva poiché analizzano tutti i vari aspetti dell'educazione, dall'ambiente, alle emozioni, alla valutazione.

Esempio di progetto inclusività in un istituto comprensivo italiano

Gli Istituti comprensivi italiani attuano annualmente progetti che garantiscano il successo formativo di ciascuno alunno, poiché questo obiettivo viene considerato prioritario per ogni ordine scolastico. Le istituzioni scolastiche intendono organizzare percorsi volti alla valorizzazione delle differenze, all'inclusione, all'integrazione, alla socializzazione, all'acquisizione delle competenze sia per la vita quotidiana che per la formazione di una personalità, in grado di raggiungere possibili e massimi gradi di autonomia, che possono essere ottenuti da ogni soggetto.

Ecco di seguito un esempio di un'ipotetica progettazione sull'inclusività.

OBIETTIVI:

La scuola si fa garante per ogni alunno di forme di didattica individualizzata che vanno da semplici interventi di recupero-sostegno-integrazione degli apprendimenti, alla costruzione di un piano educativo che trovi momenti di condivisione tra le abilità possedute dall'alunno e gli obiettivi propri della disciplina.

Gli obiettivi didattici ed educativi fanno in modo di:

- Promuovere l'educazione all'altruismo, al rispetto, al dialogo, alla comprensione, alla solidarietà, alla cooperazione, all'amicizia, all'uguaglianza.
- Sviluppare la consapevolezza della diversità come un valore che deve essere vissuto e condiviso.
- Promuovere la formazione di ogni persona rispettando la propria individualità.
- Promuovere lo sviluppo di abilità sociali che permettono l'interazione con l'altro.
- Promuovere l'inclusione sociale e scolastica degli alunni diversamente abili, degli alunni stranieri e di alunni in difficoltà socio-economiche.
- Migliorare il livello di autonomia di ogni individuo.
- Migliorare la motivazione all'apprendimento.
- Riprendere e consolidare le abilità di comunicazione.

METODI E STRATEGIE :

La progettualità didattica, orientata in particolar modo all'inclusione, comporta il superamento della visione della didattica di tipo tradizionale che prevedeva la realizzazione di un processo di insegnamento-apprendimento uguale per tutti gli alunni, in cui si insegnava a tutti con lo stesso metodo e si assegnava a tutti lo stesso tempo. I nuovi principi pedagogici puntano a valorizzare l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi didattici, adottando strategie e metodologie appropriate come ad esempio:

- attività di affiancamento all'interno della classe;
- attività svolte in un piccolo gruppo collaborativo;
- attività di laboratorio senza la divisione per classi;
- momenti di insegnamento individualizzati ;
- utilizzo di materiali di apprendimento adattabili;
- utilizzo di strumenti multimediali e uso di internet.

Questo perchè si devono evidenziare le diversità individuali che sono presenti in ciascuno di noi e devono essere valorizzate in modo tale che ciascun individuo possa realizzarsi pienamente. Solo così è possibile un'educazione inclusiva di ogni individuo senza la negazione delle sue caratteristiche personali

STRUMENTI E MATERIALI:

Gli strumenti e i materiali che vengono usati possono essere: i libri di testo, materiale di facile consumo, l'aula informatica, la LIM, le fotocopiatrici e i videoproiettori.

VERIFICA E VALUTAZIONE:

Per quanto riguarda gli interventi educativi didattici, si possono prevedere dei traguardi intermedi, delle metodologie diversificate e il superamento della scansione annuale rigida delle attività didattiche. Questo può garantire tempi più aperti, con delle maggiori opportunità di successo formativo ed esperienze che possono dare più motivazione e gratificazione. In itinere e al termine dell'anno scolastico si possono valutare i percorsi individuali di apprendimento, i livelli di autonomia ed inserimento. Si possono prevedere:

- Programmazioni e verifiche con gli insegnanti del gruppo pedagogico e con i docenti del consiglio di classe , interclasse e intersezione,
- Incontri tra i docenti di sostegno,
- Contatti con degli Enti esterni (logopedisti,terapisti, ecc.),
- Momenti di incontro con le famiglie in modo da poter valutare la condivisione delle strategie e delle metodologie che vengono adottate.

Gli insegnanti inclusivi, cioè tutti e non solo quelli di sostegno, dovrebbero rendere la “diversità” un valore aggiunto da vivere e condividere, perchè siamo tutti uguali e diversi allo stesso tempo. Nell'Indicazioni per l'educazione allo sviluppo sostenibile tra i 17 goals da raggiungere nel 2030, il quarto punto riguarda proprio l'istruzione di qualità, equa ed inclusiva che tutte le istituzioni scolastiche dovrebbero raggiungere, iniziando a sviluppare degli ambienti di apprendimento che favoriscano il benessere di tutti, la crescita dell'autostima, della motivazione e delle potenzialità personali. Una scuola si può dire inclusiva quando rende i suoi fruitori consapevoli che ogni persona è importante a modo suo e che i valori sociali di cittadinanza attiva e globale che acquisiscono li renderanno dei cittadini migliori.

Per concludere c'è da dire che molto dovrà essere fatto anche al di fuori della Scuola in quanto molti degli alunni con bisogni educativi speciali hanno particolari necessità proprio perché vivono in un contesto familiare deprivante e poco o nulla per loro la Scuola potrà fare senza un corretto appoggio della famiglia che, a volte, non è collaborativa.

Note:

¹ Rapporto UNICEF 2013 su bambini e disabilità: diritti senza barriere

² Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 -

³ ONU (2015) Transforming Our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development, New York

⁴ Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo Comitato Direzionale della DGCS nel 2013

⁵ BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva”, 2015, Erickson

Bibliografia:

1. “Sotto il segno dell'inclusione”, 2011, Gasperi P.

2. “Una scuola a misura di alunno”, 2008, Baldacci
3. “BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva”, 2015, Erickson
4. Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948
5. Costituzione italiana.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

**АГИЕВИЧ АНГЕЛИНА, студентка 3 курса,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with the problem of teaching children with intellectual insufficiency in an inclusive school. The author analyzes the public attitude to the inclusion of these children in the educational process of modern school, and their collaborative education with healthy children. The main attention is paid to the use of folk pedagogy in the work of the teacher. There are given examples of small folk forms and is argued their necessity and importance of corrective work with children with intellectual insufficiency.*

Key words: *inclusive school, intellectual insufficiency.*

Открытость и вариативность современного образования в Республике Молдова позволяет обеспечивать право детей с особенностями психофизического развития на получение образования в учреждениях образования общего типа, в которых созданы условия для социализации личности и интеграции ее в общество.

В соответствии с правительственным постановлением «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020гг» образовательная интеграция должна оказать влияние на родителей, учителей, социальных педагогов, психологов, учащихся для продвижения в обществе ценностей инклюзивного образования.

Данные социологических исследований, проведенные среди общественности, свидетельствуют о негативном отношении большинства граждан к этому постановлению, особенно это касается детей, имеющих интеллектуальную недостаточность. Поэтому одна из задач этого постановления – интегрировать детей с интеллектуальной недостаточностью в среду здоровых сверстников, общение с которыми даст им возможность овладевать общепринятыми нормами поведения, взаимодействовать с другими детьми в процессе организации совместной деятельности, подготовку к эмоционально значимым событиям (праздникам, спортивным мероприятиям).

Но этот процесс оказывает положительное влияние и на обычных сверстников, которые в условиях инклюзии приобретают умение адекватно воспринимать детей данной категории, сочувствовать и помогать им с учетом особенностей их психофизического развития, проявлять заботу и внимание.

В настоящее время, молдавские исследователи (Avram I., Vasiciu S., Sojocaru V., Sojocaru V., Postica A., Pereteatcu M и др.) направили свои исследования на определение содержания и условий оказания коррекционно-педагогической поддержки детям с умственной недостаточностью, интегрированным в общеобразовательные учреждения.

Первые требования к профессионализму педагога, воспитывающего ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, описаны Э. Сегеном (1812 - 1880). Он признавал, что трудно найти человека, способного посвятить себя воспитанию детей с умственной отсталостью. Важным в выборе этого пути, по его мнению, является

ориентация на высокую нравственную цель: помогая ребенку, сам педагог поднимается на нравственную высоту.

Э. Сеген считал, что к работе нужно привлекать учителей молодых, энергичных, педагоги старшего возраста; лишённые интересов, живости, энергии, не способны воздействовать на эмоциональную сферу таких детей. Это подтверждают и данные проведенного нами опроса. 80% учителей пенсионного возраста отрицательно относятся к этой идее, аргументируя это тем, что здоровые дети не получают необходимой поддержки, а дисциплина в классе значительно ухудшается.

Особо следует отметить работу в этом направлении членов команды научного проекта прикладных исследований. „Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена” Бэлцкого государственного Университета им. А. Руссо, которые считают, что работа с этими детьми должна быть построена так, чтобы она была содержательной, доступной, индивидуализированной и открывала возможности для выявления детьми своих интересов, стимулируя повышение их работоспособности. По их мнению, недопустимо, когда педагог не умеет управлять собственным настроением и приходит к детям с личными неприятными переживаниями. Они обосновывают это тем, что многие умственно отсталые дети отличаются эмоциональной неуравновешенностью, легко возбудимы, поэтому уверенный, спокойный, бодрящий тон педагога в общении с детьми играет психотерапевтическую роль [5].

В работах исследователей этого проекта четко прослеживается мысль о том, что педагог должен проявлять терпеливое, внимательное отношение к затруднениям, испытываемым каждым ребенком в работе, во время прийти на помощь каждому, поощрить, воспитывать уверенность в своих силах (Л. Зорило, М. Перетятку, В. Русов, Т. Панько) [4].

Одним из средств умственного развития детей испытывающих трудности в обучении является народная педагогика.

Её идеи – это проверенная жизнью, воспитательной практикой, передаваемая из поколения в поколение, вышедшая из распространенного народного опыта, как бы книга идей, мыслей, нравочений, примеров воспитания, средств воспитания. В этой связи проблема умственного воспитания детей с интеллектуальными недостатками мы решили исследовать в этнопедагогическом аспекте.

Учитывая актуальность данной проблемы мы поставили перед собой цель - изучить условия эффективности оказания коррекционно-педагогической поддержки учащимся с интеллектуальной недостаточностью в младших классах общеобразовательной школы. Анализ литературы показал, что в настоящее время появились позитивные тенденции возрождения, сохранения народных традиций и использования их в практике обучения и воспитания младших школьников. Это связано с активизирующимся в последние годы стремлением родителей, педагогов-практиков вернуться к своим национальным корням.

Проблема народного воспитания находилась в центре внимания многих выдающихся педагогов прошлого: А. Дистервега, Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др. Они широко опирались на народный опыт воспитания, на его идейную мудрость. В современной педагогической науке образовался раздел «этнопедагогика», который объединяет исследования различных аспектов народной педагогики. Наибольший вклад в развитие современной этнопедагогике внесли Г.Н. Волков, В.А. Николаев, К. Пирлиев, Я.И. Ханбиков и др.

Огромную роль в этом направлении сыграли ведущие молдавские ученые GheorghiuŃ, SilistraruN, Pâslaru V. И др.[1; 2; 3;].

В их работах указывается, что источники народной педагогики, обладая возможностями комплексного воспитательного воздействия, имеют значительный потенциал для умственного воспитания. Большая часть сказок, пословиц, поговорок имеют иносказательный, переносный смысл. Их восприятие, осмысление и понимание смысла способствуют развитию абстрактного мышления, умению выделять главное и др.

Специальный класс задач, примет, пословиц, поговорок, суеверий, помогают в воспитании детей, в том числе детям с интеллектуальной недостаточностью.

Например, применение примет. Для работы с ними школьники должны быть внимательными, уметь наблюдать за явлениями природы, поведением животных, птиц, насекомых и др. Одни наблюдения сопоставляются с другими, сравниваются, на основании чего дети делают обобщения, выводы, формулируют прогнозы.

Многие педагоги в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью предпочитают использовать педагогический потенциал пословиц. Так, Я.А. Коменский трактовал пословицу как высказывание, в котором одно говорится, а иное подразумевается, то есть пословицы говорят о некотором внешнем физическом, знакомом предмете, а намекают на нечто внутреннее, духовное, менее знакомое. В этой трактовке содержится признание педагогических функций пословиц и путей их педагогического воздействия на слушателя. Во-первых, намек выступает как средство воздействия на сознание воспитуемых. Во-вторых, обучение идет от известного к неизвестному (знакомый предмет порождает новую мысль). Знакомясь с пословицами, дети рассматриваемой нами категории осваивают сущность процесса познания.

Многие пословицы имеют мотивационную направленность. Ряд пословиц демонстрирует значение ума, образованности в разных сферах жизни: «Богатый без ума – тело без головы», «Умная голова сто голов кормит, а худая и себя не прокормит».

Использование загадок помогает учителю формировать у детей первые представления о единстве мира и его закономерностях:

Когда я молод был, светло светил.

Старым стал – меркнуть стал. (Месяц).

Для работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью, очень важно, что большая часть загадок направлена на нахождение тождества или сходства различных предметов и явлений: «В тесной избушке ткут холст старушки». (Пчелы).

Некоторые загадки помогают расширить представление ребенка о внешнем мире, показать ему знакомые предметы с необычной стороны или раскрывают какие-то новые стороны действительности, учат наблюдательности.

Загадка представляет собой логическую задачу, которая содержит вопрос в явной или скрытой форме. Отгадать загадку – значит совершить ряд довольно сложных мыслительных операций. В загадках содержится много сведений и информации о различных сторонах жизни человека, о предметах и явлениях действительности.

Среди народных загадок есть такие, которые развивают смекалку, сообразительность:

«У семерых братьев по одной сестрице. Много ли сестриц?» (Одна).

«Сидят три кошки. Против каждой кошки – по две кошки. Много ли их?» (Три).

Загадка учит ребенка сравнивать признаки различных предметов, находить общее в них и тем самым формирует у него умение классифицировать предметы, отбрасывать их несущественные признаки. «Четыре братца под одним шатром

стоят (Стол)». С помощью таких загадок формируются основы логического мышления, что особенно важно для развития детского интеллекта.

Таким образом, загадка в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность:

1. стимулирует умственную деятельность;
2. прививает вкус к умственной работе;
3. способствует развитию мышления (образного, логического, творческого), умственных операций;
4. развивает наблюдательность, воображение;
5. помогает систематизировать знания о различных областях окружающей действительности;
6. способствует развитию памяти и др.

Большое значение в умственном воспитании детей младшего школьного возраста имеют народные песни. Песни – более сложный жанр народного поэтического творчества, чем загадки и пословицы. Традиционно главное значение песен – привить любовь к прекрасному, выработать эстетические взгляды и вкусы. Но народные песни способны к развитию других сторон личности, в частности умственному развитию, т.е. являются комплексным источником народного воспитания, что очень важно для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Народная песня, вобрав в себя многовековой социальный опыт, является носителем многоаспектного знания, касающегося человека и общества, поэтому познавательный потенциал народной песни может быть востребован в современной инклюзивной школе, особенно на уроках гуманитарной, эстетической направленности.

В беседе с зав. кафедрой музыки БГУ им. А. Руссо, доктором, конференциаром М. Косумов, мы установили, что в процессе исполнения детьми народных песен создаются внутренние мотивы учения: познавательные, интеллектуально-развивающие, эмоциональные.

У детей с интеллектуальной недостаточностью часто имеются речевые нарушения. Для исправления речи детей народная педагогика использовала скороговорки. Они применялись для развития артикуляции речевого аппарата и памяти [2]. Многие скороговорки сообщают детям полезную информацию. В скороговорках даются указания на средства передвижения («От топота копыт пыль по полю летит»), о домашних животных («Бык тупогуб, у быка губа тупа», «Рыла, рыла свинья, вырыла полрыла»), хозяйственные советы («Променяла Прасковья карася на три пары полосатых поросят. Побежали поросята по росе, простудились поросята, да не все»). Также скороговорки воспевали трудолюбие: «В поле полет Фрося просо, сорняки выносит Фрося» и др.

Основным назначением небылиц, в умственном воспитании является их познавательная функция. Небылицы способствуют активизации познавательной деятельности, формированию умения устанавливать причинно-следственные связи. Они дают богатый материал для анализа и систематизации в соответствии с логикой естественных связей.

Ехала деревня мимо мужика,
Вдруг из-под собаки лают ворота.
Выхватил телегу конь из-под кнута
И давай дубасить ею ворота.
Крыша испугалась, села на ворон ...

Осмысление противоречий, содержащихся в небылицах, требует серьезных умственных усилий, использования мыслительных операций: сравнения, обобщения, анализа, выделения главного.

Таким образом, малые фольклорные формы способствуют получению детьми с интеллектуальной недостаточностью новой информации о предметах и явлениях действительности; развитию познавательных способностей (мышление, память, внимание); развитию мыслительных операций (сравнение, обобщение, анализ); установлению причинно-следственных связей; развитию коммуникативных навыков; обогащению словарного запаса; развитию воли, терпения, настойчивости в познании нового и др.

Сказка является универсальным источником народного воспитания и развития детей имеющих психо-физические нарушения. Наиболее обобщенно педагогическую роль сказок представил В.А. Сухомлинский. В.А. Сухомлинский установил, что сказка — это активное эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка, его ум, чувства, воображение, волю. Оно начинается уже в рассказывании, высший его этап – инсценирование.

Сказки являются важным воспитательным источником, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Дети и сказка неразделимы, они созданы друг для друга, и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания умственно отсталого ребенка.

Игра является одним из самых значимых по воспитательному и развивающему воздействию источником народного воспитания. В сочетании с такими источниками народной педагогики как песня, загадка, сказка, игра становится незаменимым средством умственного воспитания ребенка, оказывая воздействие на его поведение и познавательные процессы.

Особое влияние игра оказывает на развитие мышления ребенка. В любой самой бесхитростной игре дается упражнение умственным способностям. Об этой стороне игры А.С. Макаренко подметил: «В каждой хорошей игре есть, прежде всего, рабочее усилие и усилие мысли». Сообразительность, быстрота аналитической мысли, умение предвидеть результат – все эти и аналогичные им качества вырабатываются в игровой деятельности («Прятки», «Казаки-разбойники» и др.).

Таким образом, анализ различных источников народной педагогики, опыт их применения показывает целесообразность их использования в учебном и воспитательном процессе с целью умственного воспитания детей испытывающих трудности в обучении. Данные источники обладают высоким эмоциональным потенциалом, способствуют дополнительной мотивации учения, носят комплексный характер, позитивно воздействуют на развитие памяти, внимания, мышления и др. Изучение воспитательного и развивающего потенциала различных источников народной педагогики свидетельствует, что их применение в учебно-воспитательной работе помогает решать задачи в области умственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Использованная литература:

1. Gheorghită C Abordarea epistemică a educației axiologice. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 6-22.
2. Silistraru N. Cultura etnică în contextual educației interculturale. În: *Acta et commentationes*, 2016, nr. 1, p. 37-42.
3. Pâslaru V. Abordarea epistemică a educației axiologice. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 6-22.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика как педагогика национального спасения. В: *Мир образования – образование в мире*, 2004, № 3, с. 51-57.
5. *Перетятку М. Зорило Л.* Инклюзивное обучение в школе: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования. - К.: Инт. непрерывного образования, 2011. – 218 с.

ИНКЛЮЗИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

БОБРОВА ЕЛЕНА, старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных дисциплин,
Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины,
Гомель, Беларусь

Abstract: the article reveals the main problems of the preschool children socialization with the General underdevelopment of speech; reflects the main pedagogical approaches to the creation inclusive education conditions; lists the conditions for the successful preschool children with the General underdevelopment of speech inclusion in the educational environment.

Key words: socialization of personality; preschool children with the General underdevelopment of speech; integration; inclusion; pedagogical approaches; socialization conditions.

Процессы интеграции и инклюзии в современном образовании составляют основу социализации личности. Конечная цель инклюзивного образования – демократизировать образовательную среду и создать возможности для качественного образования и социализации всех без исключения детей. Сегодня среди ученых и исследователей нет единой точки зрения на сущность инклюзии и интеграции в образовании. С нашей точки зрения, инклюзивные процессы показывают, в целом, уровень зрелости общества в системе социальных отношений, и, в частности, в сфере образования: готовность различных социальных групп принимать разнообразие обучающихся, преодолевать формальность, шаблонность во взаимоотношениях. Интеграционные процессы в большей степени привязаны к индивидуальному восхождению личности в мир социума. То, что их объединяет: под влиянием интеграции и инклюзии включаются механизмы социальной компенсации, о которой упоминал в своих трудах Л. С. Выготский. Компенсаторные процессы, по мнению Л. С. Выготского, определяют специфику развития личности ребенка «на основе перестройки всех функций приспособления» в результате психологического конфликта, который возникает в процессе жизнедеятельности. Благодаря коллективным формам сотрудничества, происходит дальнейшее развитие индивидуальности ребенка путем усвоения «социального способа поведения», «перенесения социальных форм поведения в сферу индивидуального приспособления» [1, с.203–204].

Положения Л. С. Выготского позволяют полагать, что в условиях дефицита речевых средств и меняющихся социальных отношений в дошкольном возрасте, конфликт между возросшими потребностями в развитии ребенка с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) будет вызывать дополнительные резервы к осуществлению речевого взаимодействия. В то же время, стихийная социализация ребенка с ОНР в условиях интеграции и инклюзии может стать причиной декомпенсации в его психическом развитии, привести к усугублению вторичных нарушений. Дефицит речевых средств проявляется в межличностном общении, деятельности, отражается на формировании самосознания, что создает серьезные препятствия в социальной адаптации к школьному обучению.

Предметом нашего исследования являются условия инклюзии в образовательный процесс детей дошкольного возраста с ОНР с целью их успешной социализации. Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью и разработанностью проблемы социальной компенсации задержанного речевого развития, приводящего к ОНР.

Трудности социализации детей дошкольного возраста с ОНР во всех ее сферах (общении, деятельности, самосознании), вскрывают не только проблемы речевого, но и особенности их социального развития. Социализация

рассматривается нами как результат выборочного усвоения личностью определенных знаний, навыков, норм, принятых ценностей и выработки ценностных ориентаций, как процесс формирования собственного "Я", усвоения образцов поведения, необходимых для успешного функционирования в обществе. Под трудностью социализации ребенка, имеющего тяжелые нарушения речи, понимается комплекс затруднений в освоении им позиции субъекта межличностного взаимодействия на уровне речевого общения и способности к произвольной регуляции своего поведения и деятельности [2]. К дизонтогенетическим факторам, вызывающим трудности социализации детей, имеющих тяжелые нарушения речи, отнесены: проявления вторичных отклонений в психофизическом развитии, наличие нарушений в эмоционально-поведенческой сфере, трудностей социально-коммуникативной сферы.

В исследованиях А. С. Саблевой раскрыты нарушения механизмов личностной адаптации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, приводящие к трудностям социализации. В структуре эмоционально-поведенческих нарушений обнаружено проявление недоверия к новым людям, вещам, ситуациям; неприспособленность к работе, требующей усилий, концентрации внимания и усидчивости. Данная категория составляет группу риска по возникновению эмоциональных проблем и отклонений в поведении, дезадаптации, проявляющейся в агрессивных реакциях или недоброжелательности. Е. В. Ковылова указывает на наличие у детей с ОНР страхов перед вербальным контактом, трудностей в организации собственного речевого поведения. В результате снижения интенсивности межличностных взаимодействий наблюдается усиление тревожности ребенка и понижение его адаптивности к новым ситуациям [2].

В исследовании, проведенном О. В. Сафоновой, показано, что к факторам, обуславливающим снижение активности речевого общения детей с ОНР, относятся низкий социальный статус, нарушение образа "Я", неадекватная самооценка и индивидуальные черты характера [3].

Для детей с ОНР на первый план выходит недостаточность вербальных средств общения, которая лишает возможности социального взаимодействия и проявляется в особенностях поведения: отсутствии заинтересованности в контакте, негативизме, неумении ориентироваться в ситуации общения, затруднениях в поддержании контактов со сверстниками в играх. Для игровой деятельности характерен однообразный, подражательный характер, отсутствует замысел в сюжетно-ролевой игре, возникают трудности усвоения правил игры. Дети с ОНР предпочитают играть в одиночку (О. С. Павлова, Л. Г. Соловьёва, Е. А. Харитоновна). Наблюдается смещение целей взаимодействия, преобладание ситуативных форм общения независимо от возраста ребенка (Ю. Ф. Гаркуша, Е. Г. Федосеева), на центральное место среди мотивов общения выдвигается деловой, реже познавательный и личностный мотивы.

Своеобразие межличностных отношений в группе сверстников затрудняет у детей с ОНР формирование четких представлений о себе. Исследования самосознания, проведенные О. А. Слинко, показали, что дошкольникам с ОНР свойственна фиксация на своих предметных качествах, преобладание оценочного объектного отношения к себе и другим, повышенное стремление к самоутверждению.

Таким образом, главным препятствием на пути социализации детей старшего дошкольного возраста с ОНР становится ограничение социальных связей, которое не позволяет полноценно включаться в игровую и коммуникативную деятельность, реализовывать потребности в общении и выражать свою субъектность во всех сферах жизнедеятельности.

Вместе с тем, следует отметить, что не установлена зависимость активности детей старшего дошкольного возраста с ОНР в общении от степени сформированности речевых средств. О. Е. Грибова отмечала, что проявления коммуникативных способностей зависят от условий протекания речевой деятельности и от внешней мотивации, задаваемой окружающими авторитетными взрослыми [4]. Стремление к взаимодействию определяется индивидуально-типологическими особенностями детей, недостаточной направленностью на партнера по коммуникации (О. А. Слинко). Социометрические исследования взаимоотношений детей с ОНР (О. С. Павлова) показали, что в сложившемся детском коллективе действуют те же закономерности, что и среди нормально говорящих детей. В число «непринятых» и «изолированных» независимо от уровня речевого развития попадают дети, не владеющие коммуникативными навыками, а также не проявляющие активность в различных видах детской деятельности, особенно игровой.

Развитие инклюзивного образования предполагает изменение парадигмы образования. В работах отечественных исследователей (Е.М. Калинина, А.Н. Коноплёва, Т.Л. Лещинская) разработаны методологические основы интеграции и инклюзии в образовании детей с особенностями психофизического развития, выделены подходы, которые позволяют рассмотреть условия инклюзивного образования детей с ОНР в различных аспектах: деятельностном, системном, индивидуально-личностном, антропологическом, синергетическом, герменевтическом, культурологическом, компетентностном [5; 6].

Выделенные подходы позволили определить условия организации инклюзивного образования детей старшего дошкольного возраста с ОНР с учетом их индивидуальных особенностей и трудностей социализации.

С целью организации инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОНР, на наш взгляд, необходимо руководствоваться положениями системного, деятельностного и синергетического подходов.

Инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях учреждений образования и предполагает реализацию не одной модели, а нескольких. Системный подход позволяет раскрыть внутренние и внешние связи между всеми компонентами образовательного процесса, выделить функции и ресурсы системы инклюзивного образования, определить научные идеи коррекционной направленности образовательного процесса для детей с ОНР. Проблема состоит не в том, как интегрировать в основную систему образования отдельных детей с ОНР, а в том, как видоизменить систему, чтобы она отвечала особым образовательным потребностям всех особенных детей.

Синергетический подход предполагает наличие службы психолого-педагогического сопровождения, присутствия всех специалистов, которые способны принимать решения в сложных ситуациях, действовать по запросу, а также гармонизировать отношения в социальной группе учащихся. В рамках данного подхода становится возможным на междисциплинарной основе выявление факторов риска в возникновении критических ситуаций и их прогнозирование.

Деятельностный подход предусматривает выбор педагогической стратегии и тактики, направленной на развитие субъектности личности ребенка с ОНР через игровую деятельность, интерактивный опыт и способы взаимодействия. Единицей содержания обучения и воспитания детей с ОНР в рамках данного подхода становятся умения и опыт творческого и кооперативного взаимодействия, способы игровой и коммуникативной деятельности, что позволяет определить создание коммуникативного пространства, как важнейшее условие инклюзии.

Реализация инклюзивного образовательного процесса на уровне специалистов учреждения образования опирается на индивидуально-личностный, коммуникативный, функциональный подходы.

Индивидуально-личностный подход ориентирован на изучение своеобразия развития каждого ребенка, имеющего ОНР, с целью удовлетворения особых образовательных потребностей в системе инклюзивного образования, поэтому одним из условий является проведение мониторинга по выявлению особых образовательных потребностей каждого ребенка с ОНР.

В русле коммуникативного и функционального подходов выстраиваются межличностные отношения на основе речевой коммуникации. Социальные аспекты речевого общения детей с ОНР позволяют осуществлять выбор методик коррекции речи с коммуникативной направленностью, где на первый план выходит критерий коммуникативной целесообразности. Функциональный подход рассматривает язык с точки зрения его функций и способов передачи содержания речи в играх, совместной деятельности. Коммуникативный и функциональный подходы определяют стратегии социального взаимодействия, освоения культурных ценностей, поэтому важным условием инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОНР является формирование культуры речевого общения, обучение общепринятым способам речевой коммуникации.

Проведенный анализ педагогических подходов к инклюзивному образованию позволил выделить ряд условий успешной социализации детей дошкольного возраста с ОНР: 1) долгосрочное планирование и реализация модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях учреждений образования, проектирование мероприятий по совершенствованию инклюзивных отношений; 2) выявление факторов риска в возникновении критических ситуаций в образовательном процессе и их прогнозирование на междисциплинарной основе, то есть, при участии различных специалистов службы психолого-педагогического сопровождения; 3) создание коммуникативного пространства на основе расширения социальных контактов ребенка с ОНР; 4) проведение мониторинга по выявлению особых образовательных потребностей каждого ребенка с ОНР; 5) подготовка индивидуального маршрута для вхождения в социум каждого воспитанника с ОНР с учетом возможностей его адаптации; 6) развитие субъектности личности ребенка с ОНР через игровую и коммуникативную деятельность, интерактивный опыт и способы взаимодействия; 7) выбор методик коррекции речи с коммуникативной направленностью, формирование культуры речевого общения, проведение специального обучения способам речевого общения, направленного на формирование речекоммуникативных умений.

Условия инклюзивного образования, на наш взгляд, определяются не только особыми образовательными потребностями и социально-психологическими особенностями детей дошкольного возраста с ОНР, но и уровнем развития социальных ресурсов (наличием системы менеджмента, специалистов и пр.) и социальных отношений в сфере образования. Овладение социальным пространством человеческих отношений в дошкольном возрасте происходит через игровые и реальные отношения со сверстниками, окружающими взрослыми. Социализация базируется на создании условий, позволяющих каждому ребенку с ОНР максимально развивать свою индивидуальность с помощью социальных ресурсов. Одним из таких ресурсов является образовательное пространство, по своей сути представляющее педагогически организованную форму бытия социализирующейся личности.

Использованная литература:

1. Выготский, Л. С. *Коллектив как фактор развития дефективного ребенка*. Собр. соч.: в 6 т.: Т.

- Основы дефектологии*; под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983, С. 196–219.
2. Саблева, А. С. *Коррекционно-развивающая среда как фактор преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.03. Ярославль, 2007, 244 л.
 3. Сафонова, О. В. *Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2007, 171 л.
 4. Грибова, О. Е. *Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией*. В: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2002, № 2, С. 12–18.
 5. Коноплева, А. Н. *Реализация современных подходов в организации специального образования*. В: Специальная адукацыя, 2009, № 6, С. 9–13.
 6. Коноплева, А. Н., Лещинская, Т. Л., Лисовская, Т. В. *Стандартизация специального образования на компетентностной основе*. В: Веснік адукацыі, 2009, № 6, С. 12–18.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*ГОРДЕЙКО ВЛАДИМИР, старший преподаватель
БРУЕВА МАРИЯ, студентка 4 курса
БГПУ имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

Abstract: *Application of e-learning tools in the development process of children with visual impairments is discussed in paper.*

Key words: *information technologies, e-learning tools, development process, children with visual impairments.*

Последние десятилетие внедрение информационных технологий в структуры общества и государства является весьма ощутимым. Развитие информационных технологий позволяет быстрее и качественнее решать определенные задачи, не теряя их масштабности. Без внимания не могла остаться и структура образования. Все больше и увереннее различные формы информационных технологий вытесняют традиционные формы предоставления информации [2, с.9]. Преобразование учебного материала в графический или мультимедийные ресурс дает больше возможностей для улучшения качества преподавания учебного материала и его усвоение учащимися. Следует отметить, что такая особенность информационных технологий позволяет учитывать в образовательном процессе сенсорные возможности детей с нарушениями зрения: информационные технологии преобразуют учебный материал в формат, обеспечивающих использование сохранных анализаторов, а также их охрану. Все это повышает качество восприятия, а для детей с нарушениями зрения позволяют предотвратить вербализацию, при правильном предоставлении, подобном разъяснении, уточнение признаков и особенностей. То есть информационные технологии преобразуют учебный материал, делая его личностно-ориентированным учитывая особенности и возможности ребенка. Занятия с использованием информационных технологий, не только расширяют и закрепляют полученные знания, но и в значительной степени повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся.

Стоит отметить, что информационные технологии не вытесняют педагога, они являются инструментом. Чаще всего на занятия используются мультимедийные презентации, электронные тренажеры, обучающие компьютерные программы, контролирующие материалы. Но стоит учитывать, что для детей, особенно имеющих нарушения зрения существует четкие ограничения непрерывной зрительной нагрузки, обусловленные требованиями охраны зрения.

Есть четкие цели, которые решаются с помощью информационных технологий: повышение мотивации обучения, повышение эффективности процесса обучения, активизация познавательной деятельности.

Информационные технологии реализуются в образовательном процессе в виде электронных обучающих ресурсов (ЭОР).

Информационные технологии, в том числе традиционные электронные обучающие ресурсы, ориентируются, прежде всего, на визуальный канал передачи информации, что не всегда является доступным лицам с нарушениями зрения. Более того, использование электронных обучающих ресурсов должны применяться с условием не ухудшения состояния зрительных функций, поэтому наиболее целесообразным применением таких средств обучения для детей с нарушениями зрения нам предоставляются в рамках реализации таких направлений обучения, основное содержание которых связано с использованием визуально воспринимаемых свойств объектов окружающего мира. Поэтому в нашем дипломном исследовании рассматривается использование электронных обучающих ресурсов на коррекционных занятиях по развитию зрительного восприятия и при изучении элементов геометрии.

Выделяют 3 основные группы сенсорных эталона, представления о которых формируются у детей с нарушениями зрения, и на которых базируются работа тифлопедагога по развитию зрительного восприятия, а именно, форма, цвет и величина. Самый сигнальный признак является цвет, ведь первым, что мы замечаем, является окраска предмета, но это признак не является устойчивым. Самый надежный опознавательный признак – форма. Что является целью для тифлопедагога при обучении ребенка сенсорному эталону – форме? То, что ребенок научится правильно называть свойство предмета, сформирует представления о разновидностях этих свойств и сможет эти умения применять на практике и в повседневной жизни. Цель, которую преследует тифлопедагог, при обучении ребенка теме «пространство» тесно перекликается с формой, потому что форма, как сенсорный эталон, является основой и из нее уже вытекает представление о пространстве.

Детям с нарушениями зрения требуется больше времени для усвоения этих тем, чем детям в норме. Ребенку в норме достаточно посмотреть, и он усвоит то или иное понятие, а для ребенка с нарушениями зрения требуется уточнение и разъяснение этого понятия. При формировании у ребенка представления о пространстве, его видах и формах, педагогу важно сформировать у ребенка умения ориентироваться сначала на собственном теле (части тела), затем ориентироваться относительно предмета (справа, слева и т.д.), ориентироваться на листе бумаги и наконец ориентироваться по схеме и составной схеме.

Если не работать над пространственными представлениями, их недоразвитие может привести к проблемам с чтением и письмом, так как это и есть ориентировка, но только на листе бумаги. Для формирования представлений о форме у детей с нарушениями зрения нами разработаны электронные обучающие ресурсы, которые могут использоваться для проведения индивидуальных занятий с использованием персонального компьютера и для реализации фронтальных форм коррекционно-развивающей работы на основе использования интерактивной доски.

Система тренировочных упражнений, реализованная в виде электронного обучающего ресурса, позволяет ребенку выполнять решение учебной задачи способом, близким по своему характеру к предметно-практическим действиям. Это позволяет создавать и реализовывать ситуации интерактивного, динамического взаимодействия детей с дидактическими объектами (перетаскивать, накладывать, соотносить), что обеспечивает формирование представлений о визуально воспринимаемых свойствах (цвет, форма, величина) и

умений на этапе материализованных действий с графическими объектами в рамках поэтапного формирования представлений и способов действий у детей с нарушениями зрения. Такая особенность позволяет электронных обучающих ресурсов позволяет формировать у детей представления о геометрических преобразованиях различных объектов и умения выполнять такие преобразования [1, с.44].

Эти средства обучения обеспечивают выполнение детьми следующих видов упражнений:

1. В интерактивных дидактических материалах на компьютере или интерактивной доске ребенок должен выбрать предмет, форма которого соответствует заданному эталону.

2. Также используя интерактивные дидактические материалы на компьютере или интерактивной доске, что в данном задании будет удобнее, ребенок должен сгруппировать объекты по заданному эталонному варианту формы. В процессе выполнения задания ребенок сначала анализирует, затем выделяет заданный признак (форму) и в итоге группирует объекты.

3. Упражнения на упорядочивание о величине различных геометрических фигур.

Для формирования представлений о пространстве у детей с нарушениями зрения нами разработаны электронные средства обучения в виде мультимедийных интерактивных дидактических материалов для интерактивной доски с использованием компьютерной программы SMART Notebook. Применение интерактивной доски нами выбрано для обеспечения выполнения тех заданий, в которых предусмотрено изменение пространственного положения объектов, их перемещение и вращение. Эти основанные на информационных технологиях средства обучения обеспечивают выполнение детьми следующих видов упражнений:

1. Это упражнение выполняется на интерактивной доске в форме презентации, ребенку необходимо показать части объекта и назвать их (правая, левая, верхняя, нижняя).

2. Из набора отдельных деталей (геометрических фигур) ребенку необходимо собрать целостный объект (геометрическую фигуру, стилизованное изображение предмета). Это упражнение оптимально выполнять на интерактивной доске.

3. На изображении выбрать по инструкции педагога узкую, а затем широкую ленту.

4. С помощью интерактивной доски определять положение объекта в пространстве – на, за, в, перед и т.д.

То насколько ребенок будет успешен во время обучения, зависит от того, какие инструменты изложения материала будут подобраны. Электронные обучающие ресурсы являются универсальным инструментом для воспитания и обучения детей с нарушениями зрения.

Использованная литература:

1. ГОРДЕЙКО, Владимир. Формирование умения оперировать пространственными образами у младших школьников с нарушениями зрения. В: Дефектология. 2007, № 5, с. 40–48.

2. ДАЛИВЕЛЯ, Ольга, ГАМАНОВИЧ, Виктория. Опыт внедрения информационных коммуникационных технологий в систему специального образования Республики Беларусь. В: Специальная адукацыя. 2011, № 2, с. 8–12.

МОДЕЛЬ АЛГОРИТМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**ГОРОНИНА ТАТЬЯНА, старший преподаватель,
Белорусский государственный педагогический университет,
Институт повышения квалификации и переподготовки,
Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article considers the model of the algorithm of formation of speech-thinking skills in preschool children with severe speech disorders in educational institutions under conditions of inclusion; The stages and structural elements of the proposed model are revealed. Pedagogical conditions and methodical methods of realization of process of formation of rechemmislative abilities and skills are analyzed, as a basis for successful mastery of the school curriculum.*

Key words: *Speech-activity activity, cognitive component, speech component, preschool children with severe speech disorders, model of work algorithm, individualization of education, inclusive education.*

Реализация Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь направлена на активное включение детей с особенностями психофизического развития, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, в образовательный процесс, разработку подходов к организации совместного образовательного процесса, выработке разнообразных методик обучения и воспитания детей с нормотипичным и нарушенным речевым развитием. Учреждения образования посредством создания содержательных, методических и организационных условий должно обеспечить возможность реализации социализации и интеграции для каждого ребенка с ОПФР.

Особую актуальность при обучении дошкольников с тяжелыми нарушениями речи приобретает формирование навыков речемыслительной деятельности, которая выражается в интеллектуально-языковой взаимосвязи речи и мышления. Речемыслительная деятельность рассматривается нами как сложный интегративный процесс обобщенного отражения сущностных характеристик, причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности, который совершается как опосредованная вербальная деятельность, обусловленная возрастными и индивидуальными психофизическими особенностями. Структуру речемыслительной деятельности составляет: когнитивный компонент (совокупность общих мыслительных аналитико-синтетических процессов) и речевой компонент (составление различных типов высказываний с соблюдением цельности и связности).

При решении речемыслительной задачи раскрываются связи и отношения между данными и искомыми сведениями. Решить речемыслительную задачу – значит составить самостоятельное суждение или умозаключение, как ответ на вопрос, содержащий проблемную ситуацию, отражающее причинно-следственные, условные или целевые отношения между предметами и явлениями окружающего мира. Данное умение является крайне актуальным для готовности ребенка к полноценному и эффективному обучению в школе.

Исходное состояние речемыслительной процессов детей с нарушениями речи характеризуется более низким, в сравнении с нормально говорящими, уровне осмысления логических отношений (*когнитивный компонент*), а также в нарушениях речевого оформления высказывания (*речевой компонент*). У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недостаточная сформированность семантических связей. Они испытывают затруднения в установлении пространственных, причинных, целевых отношений. Устанавливая

логические связи между событиями, оказываются неспособными охватить и проанализировать всю совокупность заданных условий, в силу чего их суждения часто носят поверхностный или ошибочный характер, так как базируются на случайных ассоциациях. Также дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи присуще недостаточное восприятие языковой информации, которое обусловлено недостаточной вовлеченностью когнитивных механизмов в процесс семантической обработки текста. Дошкольникам с нарушениями речи с большим трудом, чем их нормально говорящие сверстники удерживают последовательность сюжета, чаще игнорируют отсутствующую составляющую часть, переставляют начало и конец рассказа, не заканчивают сюжетную смысловую линию. Дети редко используют конструкт «потому что...», «для того чтобы...» при построении предложений, испытывают затруднения в управлении и согласовании, нарушают конструкцию предложения в виде инверсии. Сложности у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи отмечаются также при необходимости дифференциации глаголов, они ошибочно соотносят существительные и местоимения, демонстрируют ошибки в беспредложном и предложном управлении.

Принимая во внимание положение о единстве и взаимообусловленности психических процессов и речи, ее активное взаимодействие с сенсорной и аффективно-волевой сферами, мы разработали модель алгоритма работы над речемыслительной задачей, который рассматриваем как необходимое условие овладения речемыслительными навыками и умениями. Модель алгоритма включает следующие этапы:

1. Активное слушание, осмысление и запоминание условий речемыслительной задачи. При этом предполагается, что ребенок понимает лексико-грамматическое значение каждого элемента в тексте задачи и мысленно представляет ситуацию, изложенную в ней.

2. Мысленное разделение содержания речемыслительной задачи на условие и вопрос, известные и неизвестные величины, а также раскрытие логико-грамматических связей предложений, составляющих содержание речемыслительной задачи.

3. Когнитивно-семантическая обработка текста речемыслительной задачи, которая основывается на базе познавательного опыта ребенка и требует достаточного уровня развития общих когнитивных аналитико-синтетических процессов (сравнения, обобщения, классификации, абстракции, последовательности и сериации). Речемыслительные операции реализуются в умении узнавать и оречевлять воспринимаемые закономерности между такими предметами и явлениями, как:

- грамматические отношения: «меньше чем», «больше чем», «выше чем», «ближе чем», «прежде чем», «приходит», «уходит», «выходит», «заходит» и т.д.;
- синтаксические правила: «Мальчики участвовали в велосипедных гонках. Миша приехал быстрее чем Вова, а Вова быстрее, чем Максим. Кто из мальчиков приехал первым, а кто последним?». «Ребята играли во дворе: одни были водители, а другие – строители. Как ты думаешь, кому нужен в игре грузовик?»;
- словесно-понятийные правила: связи, основанные на разных типах отношений. Например, это могут быть связи, основанные на отношениях типа "часть – целое": крыло – птица, дерево – сад; на сходстве или

противоположности функций предметов: карандаши-краски, клей-ножницы; на принадлежности к одному понятию или виду: весна – зима, топор – пила и т.д.

Необходимыми педагогическими условиями при реализации данного алгоритма выступают: учет индивидуальных особенностей и речевых возможностей детей, интерактивный подход к организации познавательной деятельности дошкольников, последовательный подход к усложнению дидактического материала (предметные картинки, сюжетные картинки, сюжетные картинки с пропущенным элементом, изображения-нелепицы, отсутствие наглядной опоры). Важным условием является учет опережающего развития семантической стороны речи по отношению к формально-языковой.

Обеспечение мотивационной стороны реализации модели осуществляется посредством выработки познавательных и личностных мотивов путем развития интереса к выполняемым заданиям: создание учителем-дефектологом проблемной ситуации; подача материала в игровой форме; стремление первым выполнить задание (соревновательный компонент); потребность найти правильный ответ.

При реализации данного алгоритма решения речемыслительной задачи использовались такие специфические приемы как: речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, вопрос.

В результате дети учатся сужать поле поиска в ситуациях несколькими неизвестными признаками, находить общее в ситуациях и на этой основе составлять речемыслительные модели, вербализовывать свои мыслительные действия. учить устанавливать причинно-следственные отношения между объектами, выражать эти отношения соответствующими средствами связи («потому что», «для того чтобы», «так как», «если – то»), для перечисления аргументов использовать слова «во-первых», «во-вторых».

Таким образом, основной принцип работы при реализации алгоритма формирования речемыслительных навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи – это обеспечение взаимодействия мышления и речи. Успешно двигаться в этом направлении можно, учитывая основные законы формирования всех психических процессов в онтогенезе, а также разнообразие индивидуальных проявлений нарушений речевого развития. Индивидуализация обучения предполагает учет возможностей и образовательных потребностей ребенка, адаптацию как образовательной программы, так и разработку или подбор необходимых учебных и дидактических материалов.

Данное положение является приоритетным в системе инклюзивного образования и одним из самых сложных в деятельности учителя - дефектолога. В рамках реализации предложенного алгоритма решения речемыслительных задач подача материала осуществляется строго по принципу постепенного усложнения и нарастания. Объем речевого материала может варьироваться произвольно в соответствии с возможностями ребёнка и совпадает с традиционно формируемым в рамках учебной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, словарным запасом.

Предложенный алгоритм может полноценно использоваться учителем-дефектологом, педагогом-психологом, воспитателями и родителями, что создаёт

общую базу для их согласованного взаимодействия в условиях инклюзивного обучения, воспитания и коррекции речемыслительной недостаточности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, использование модели алгоритма решения речемыслительной задачи, построенная с учетом особенностей старших дошкольников с общим недоразвитием речи, отвечающая современным требованиям к организации занятий, может рассматриваться в инклюзивном образовании, как достаточно эффективный инструмент формирования базиса для успешного овладения школьной учебной программой.

Использованная литература:

1. ЗУБАРЕВА, Л. В. *Развитие словесно-логического мышления и связной речи младших школьников: задания и упражнения.* Волгоград: Учитель, 2010. 99 с.
2. *Инклюзивное образование: состояние, проблемы и перспективы.* Минск: Четыре четверти, 2007. 208 с.
3. ЛАЛАЕВА, Р. И., Серебрякова, Н. В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя).* СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. 194 с.
4. ХАБАРОВА, С. П. Педагогические условия инклюзивного образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. *Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., г. Минск, 27-28 окт. 2016 г. ; редкол. А.М. Змушко [и др.].* Минск: БГПУ, 2016, с. 350–352.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**ЗАХАРОВА ЮЛИЯ, кандидат педагогических наук, доцент
БГПУ, Минск, Беларусь
ДЕНИСЕВИЧ ЛЮДМИЛА, директор ГУО
«Вспомогательная школа г. Бреста», Брест, Беларусь**

Abstract: *The materials of the article are devoted to the formation of social competence of adolescents with intellectual disabilities through the organization of their theatrical activities during non-working hours.*

Key words: *theatrical activities, adolescents with intellectual disabilities, social competence*

Социально-творческая реабилитация лиц с особенностями психофизического развития выступает важнейшим социализирующим фактором, воздействуя на эмоционально-волевую, чувственную, нравственно-психологическую сферы личности подрастающего человека. Процесс становления данного феномена невозможен без поддержки значимых взрослых (родителей, близких, знакомых, специалистов). При этом вектор направленности коррекционно-педагогической работы смещается на развитие творческого потенциала каждого индивида, с использованием разнообразных приемов и методов, специфических для каждого вида художественно-творческой деятельности. Сущность данного процесса состоит в том, чтобы каждый ребенок с особенностями психофизического развития имел возможность устанавливать положительные эмоциональные контакты с разными людьми, приобретал творческий опыт и раскрывал собственные потенциальные возможности на уровне искусства. Причем речь идет не столько о вовлечении детей и подростков в мир культуры через освоение позитивного опыта человечества, сложившихся в

культуре ценностных и нормативно-регулятивных установок взаимодействия, но и о развитии их собственных, невостребованных творческих ресурсов. Признание этого факта расширяет возможности интеграции детей и молодых людей с особенностями развития в культуру и общество [1; 2].

В последние годы актуальным, как за пределами страны, так и в Республике Беларусь становится использование различных видов искусства и нетрадиционных средств и форм организации деятельности детей и молодых людей с особенностями развития. Информационный поиск показал, что в основе социально-творческой реабилитации людей с ограниченными возможностями (А.И. Копытин, 1999), лежат три исходные начала:

- личность самого человека с ограниченными возможностями в ее многообразии;
- отношения и контакты с окружающей средой и, прежде всего, с семейной микросредой, учебным, трудовым коллективом, знакомыми и друзьями;
- культурно-досуговые формы и методы, призванные активно влиять на личность человека с особенностями в развитии, на его социальную реабилитацию и статус в обществе.

Используемые во взаимосвязи формы работы могут оказывать значительное влияние на социальные установки, ценностные ориентации (мировоззренческие, нравственные, профессиональные и др.), на структуру общения, организации образа жизни детей и их семей, усиливать тенденции к индивидуализации их стиля жизни, быта, свободного времени. Именно искусство, творчество играют здесь главную роль, и элементом реабилитации здесь является процесс нахождения себя, своего места в коллективе, осознание собственной значимости.

Формирование социальной компетентности является важной составляющей социализации личности, в основе которой лежит усвоение ребенком жизненного опыта. Под социальной компетентностью, мы понимаем систему знаний о социальной действительности и себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных ситуациях, позволяющих действовать наилучшим образом в данных обстоятельствах [3]. В качестве структурных компонентов социальной компетентности выделяются: сотрудничество, работа в команде; коммуникативные навыки; способность принимать собственные решения, делая осознанный выбор; стремление к осознанию собственных потребностей и целей; наличие опыта выполнения разнообразных социальных ролей; владение приемами ненасильственного разрешения конфликтов; развитие личностных качеств, саморегулирование.

Деятельностью, полностью отвечающей этим требованиям, по праву выделена театрализованная. В процессе данного вида художественно-творческой деятельности её участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре. По мнению специалистов, этот синтез музыки, сказки, танцевальных движений, игры и т.д., является мощным средством в процессе социализации детей и молодых людей, имеющих особенности психофизического развития, содействующий углублению понимания ими жизни в социуме, овладения коммуникативными способностями и социальными ролями, что позволяет адекватно действовать, достигая желаемых социальных позиций.

Вышесказанное обусловило актуальность и выбор исследования, целью которого стала социализация учащихся с интеллектуальной недостаточностью посредством организации их театрализованной деятельности во внеурочное

время. В рамках реализации поставленной цели были изучены аспекты проблемы творческой реабилитации лиц с особенностями психофизического развития, выявлен актуальный уровень развития социальной компетентности учащихся вспомогательной школы, обосновано использование метода театротерапии в работе по социальному развитию детей с интеллектуальной недостаточностью и показана его результативность. В работе приняли участие 12 учащихся вспомогательной школы г. Бреста.

На основе изученных теоретических данных была разработана диагностика, которая при наблюдении за учащимися с интеллектуальной недостаточностью в ходе занятий театральной деятельностью позволила определить их уровень социальной компетентности. Были определены следующие критерии развития социальной компетентности: умение контролировать свое поведение; умение вести диалог в системе «ребенок-ребенок», «ребенок-взрослый»; умение соблюдать установленные нормы, правила коллектива; умения и навыки социального поведения (ролевое поведение); умение проявлять уважительное отношение к себе и другой личности.

При обработке результатов выполнения заданий нами была использована 3-х бальная шкала: 1 балл – при выполнении разнообразных заданий участнику требуется помощь. Снижен интерес к творческо-активной деятельности. Не всегда контролирует свое поведение, случаются ссоры, конфликты в коллективе сверстников, которые при этом быстро разрешаются; идет на контакт, отвечает на вопросы, не всегда выполняет установленные правила и нормы, иногда испытывает трудности при выполнении задания, когда идет их быстрая смена; 2 балла – участник выполняет задания и упражнения по образцу или по словесной инструкции, проявляет интерес к коллективной деятельности, но не всегда с желанием включается в нее, часто не доводит начатое дело до конца, контроль за своим поведением, суждения о характере поступков, участие в разнообразных видах деятельности (в практической и повседневной жизни) осуществляется под контролем взрослого; 3 балла – участник проявляет инициативу, продолжительное время контролирует свое поведение в любой ситуации, владеет навыками общения в коллективе сверстников, умеет вести диалог со взрослым, оценивать свои и чужие поступки, берет на себя ответственность за результат деятельности, оказывает помощь, доводит начатое дело до конца, выполняет все инструкции педагога самостоятельно, без или с минимальной помощью взрослого. После подсчета данных были выделены следующие уровни развития социальной компетентности: низкий, средний и уровень выше среднего.

Результаты первичной диагностики показали, что у всех детей зафиксирован низкий уровень социальной компетентности.

С целью повышения уровня социальной компетентности учащихся с интеллектуальной недостаточностью в школе была создана театральная студия «Жалейка». Мы исходили из того факта, что постепенное приобщение детей к театрализованным играм, освоение театрально-игровых умений, а также данный вид художественно-творческой деятельности наиболее подходят для учащихся рассматриваемой категории, так как имеет заранее известное содержание, где каждый персонаж наделен своим характером и за ним закреплены определенные поступки. И, кроме того, театральная деятельность обуславливает освоение детьми типов отношений между людьми в тех или иных ситуациях, приобретение навыков социокультурного взаимодействия друг с другом, формирование социальных отношений и различных форм и средств общения, т.е. способствует формированию социальной компетентности. В начале коррекционно-педагогической работы была спланирована предстоящая деятельность педагогов, охватывающая три направления:

1. объединение детей в художественный коллектив и организация предметно-

- пространственной среды для развития театрализованной деятельности;
2. подготовка произведения (сказки, рассказа и т.п.) к инсценированию;
 3. постепенное расширение театрально-игрового опыта учащихся за счет последовательного усложнения заданий.

Первые наблюдения выявили, что в начале работы театрального кружка в группе между учащимися постоянно вспыхивали конфликтные ситуации и потасовки. Дети ссорились, не умели уступать. С целью консолидации всех участников были созданы психолого-педагогические условия:

- создание благоприятной среды для творческого самовыражения подростков;
- включение в коррекционно-развивающий процесс разнообразных игровых методов и технологий, отвечающих интересам, способностям и интеллектуальным возможностям детей и подростков данной группы;
- создание атмосферы доверия и сотрудничества между взрослыми и детьми.

Заметим, что начало приобщения к театрализованной деятельности – это система игровой деятельности детей, которая позволяет на ранних стадиях формирования детского театрального коллектива безболезненно внедрить в сознание детей элементарные этические нормы сосуществования в творческой группе: доброжелательность, заинтересованность друг в друге, заботливость друг о друге, ответственности за дело. Методами и приемами, которыми мы пользовались в данный период, являлись:

1) разнообразные игры и элементы игрового тренинга, которые способствовали выявлению симпатий и антипатий учащихся, их предпочтения («Третий лишний», «Ручеек» и др.), уровень интеллектуально-познавательных знаний (викторины, конкурсы и др.), уровень развития организаторских умений, физической подготовки; 2) метод театрализации, который реализовывался через костюмирование, обряды, ритуалы (организация вечеринок, «капустника», «театральной гостиной», «праздничных вечеров» и др.); 3) методы состязательности; 4) методы равноправного духовного контакта, которые были основаны на совместной деятельности детей и взрослых «на равных», с учетом нравственных норм и правил; 5) метод воспитывающих (жизненных) ситуаций, отражающих реальность со всеми ее противоречиями и сложностями; 6) разнообразные импровизации, которые стимулировали креативные способности учащихся, развивали имеющийся потенциал; 7) элементы арт-терапии. Данные методы базируются на убеждении, что внутреннее «Я» ребёнка отражается в зрительных образах всякий раз, когда он спонтанно рисует, сочиняет, конструирует продукты художественного творчества и все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания; 8) метод игровой драматизации, использовавшийся как сценическое действие в музыкально-драматических представлениях.

Кроме того, с учащимися проводились беседы о культуре поведения в театре, о спектаклях после их посещения, о тех чувствах и переживаниях, которые были вызваны увиденными сюжетами, просмотр театральных постановок и разбор их в записи, экскурсии в театр (на спектакли, за кулисы с целью ознакомления с деятельностью труппы), игры в «праздник», «музыкальные занятия», «концерт», «театр» и другие, разучивались небольшие мизансцены, театрализованные этюды и т.д.

Непосредственно работа педагога с детьми над будущими постановками в театральной студии «Жалейка» заключалась в постепенном обучении детей переходу от наблюдения театрализованной постановки с взрослым к самостоятельной игровой деятельности; от индивидуальной игры и «игры рядом» к игре в группе из трех–пяти сверстников, исполняющих роли; от имитации действий литературных персонажей к имитации действий в сочетании с передачей основных эмоций героев.

Одним из постулатов работы, был тезис – «любая театральная постановка, спектакль возможен лишь тогда, когда все члены группы собраны, сотрудничают и стремятся к общей цели». В связи с этим, нами применялись:

1) видеозапись этюдов, мизансцен, репетиций. После окончания репетиции участники вместе смотрели на результаты своих усилий, радовались или переживали, если что-то не получилось. Просмотр видеозаписи также влиял на: сохранение мотивации участвующих к продолжению деятельности, повышение самооценки, появление самокритики и критики (каждый член группы постепенно научился высказаться на тему того, что увидел, что понравилось и что не понравилось, что можно изменить);

Заметим, что театральные терапевты подчеркивают, что актеры с ограниченными возможностями только в момент просмотра видеозаписи могут понять общий смысл постановки, могут дать оценку своим действиям, осознают свои отношения с другими, свою зависимость от игры партнеров.

2) тренинг вербальных и невербальных способностей участников. Для этого использовались осветительные приборы (как театральные софиты). Многие арт-терапевты, работающие в этой области, вводят как «правило сцены», – играет только актер, которые находится в свете осветительного прибора. Такое указание является своеобразным сигналом для человека с интеллектуальной недостаточностью, так как:

- Свет, который появляется перед ним – это однозначный сигнал, что сейчас он должен быть активным – например, он должен говорить, отыгрывать пантомиму и др.
- Свет, как выразительный визуальный сигнал, помогает держать на сцене дисциплину и создает последовательность игры актеров.
- Свет, как защита от слишком большого количества стимулов. Актер видит только людей, которые стоят рядом с ним – остальные скрыты в темноте. Это помогает сосредоточиться на спектакле, не отвлекает от внешних раздражителей.

С целью организации поддержки учащихся использовались некоторые специальные упражнения, помогающие им раскрепоститься, почувствовать уверенность в своих силах, поддержку от остальных участников театральной группы. Приведем некоторые примеры. Так, мы давали детям простое задание, благодаря которому у них улучшалась способность владения своим голосом. Участники становились в круг и громко кричали. Сначала все кричали одновременно, по сигналу, а потом – по очереди. Это упражнение проводилось в виде соревнования, кто крикнет громче всех – это являлось дополнительной мотивацией. Суть задания в том, что участник не только получал новый опыт, знакомился с возможностями своего голосового аппарата, но и раскрепощался в своих желаниях и действиях. Здесь не лишне отметить, что свободное владением голосом может оказаться полезным в кризисных ситуациях, например, когда надо позвать помощь. Или, пример успокаивающего сценического упражнения: после демонстрации детям фильма о водолазах, плавающих вокруг коралловых рифов и гуляющих по морскому дну, им предлагалось «превратиться» в водолазов. Соответствующую атмосферу создавала мелодия со звуками моря. Большое значение имели указания, которые ведущий давал участникам спокойным и выразительным голосом: «Ты гуляешь по морскому дну. Вокруг тебя вода. В воде ты можешь двигаться очень медленно. Вокруг тебя другие водолазы тоже медленно гуляют. Ты устал. Хочешь отдохнуть. Ты можешь полежать на мягком морском дне. Ты лежишь спокойно. Смотришь на проплывающих рыб, колышущиеся морские водоросли. Ты отдыхаешь». Предлагались также упражнения на развитие походки, на совершенствование координации движений:

например, «идти, как ходит веселый ребенок/старый человек/кошка/лошадь» или «идти по мягкому лугу/скользкому льду/глубокому песку на пляже/ во время сильной грозы с ветром, который дует в лицо». Кроме того, использовались упражнения на развитие способности владеть своим телом, подчиняться заданному ритму. Например, детям предлагалась представить себя куклой-марионеткой: «К твоим рукам привязаны нитки. Сейчас кто-то тянет за нитки вверх: раз – правая рука, два – левая рука. Раз – два, раз – два» или упражнение «Зеркало» (работа в парах) – когда один делал любое движение всего тела, используя и ноги и руки, а его партнер старался повторять эти движения.

Интересными были задания и упражнения на развитие контакта и интеракции. Например, участники ходили/бежали по большому кругу. Один актер делал какой-то жест, например, поднимал руку вверх и продолжал движение. Остальные подражали ему до того момента, когда другой участник делал что-то новое, например останавливался, и тогда останавливались все. И, так далее. Взрослый наблюдал за тем, чтобы участники соблюдали определенную дистанцию, и до начала упражнения определял правила: между новыми элементами должно пройти определенное время (например, надо было посчитать до 5), каждый участвующий один раз придумывал новый элемент. Или, упражнения на формирование взаимного доверия. Например, задание «Узнай на ощупь» (в парах): ребенок закрывал глаза, а его партнер вел его к разным предметам. Тот исследовал их с закрытыми глазами, пытался угадать, что перед ним. Важно: физический контакт между парой участников был минимальным (например, прикасаться к своему партнеру можно было только кончиками пальцев; но, если это было необходимо, дети крепко держались за руки). Или упражнение «Скульптурные композиции» (работа в командах): участники договаривались и сообща создавали тематическую композицию, другая группа – угадывала ее, и показывала свою.

Изучив повторно уровень сформированности социальной компетентности учащихся, занимающихся в театральном кружке, мы увидели, что отношения в группе стали более терпимыми, конфликты в большинстве случаев стали решаться с помощью слов. Появились новые формы взаимодействия между участниками группы. Дети стали оказывать помощь друг другу не только на репетициях, на сцене, но и в повседневной жизни.

За время занятий в театральном кружке у учащихся повысился уровень коммуникативных умений. По итогам проведенной работы большинство детей (66 % от всех участвующих в эксперименте) могли участвовать в диалоге – и не только отвечать на вопросы, но и задавать их, некоторые владели монологом. Могли взаимодействовать не только со сверстниками, педагогами и родителями, но и с незнакомыми и малознакомыми людьми, чему в немалой степени способствовали поездки на различные театральные фестивали в городах республики (Брест, Бегомль) и Украины (Киев, Львов), выступления во многих общеобразовательных школах города Бреста, на различных районных и городских мероприятиях. Дети научились устанавливать продуктивные социальные контакты, правильно оценивать себя в речевой ситуации, уважительно относиться к собеседнику, соблюдать основные требования речевого этикета, действовать в нестандартных ситуациях, используя накопленный багаж знаний и сформированных умений.

Таким образом, театрализованная деятельность, работа над спектаклем объединила детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, дала понимание о чувстве партнерства, взаимовыручки, повлияла на процесс овладения навыками публичных выступлений, помогла перешагнуть через блок «я боюсь», поверить в себя. Это, в свою очередь, способствовало установлению позитивных отношений с окружающими и нивелирование сегрегационного

обособления в замкнутую социальную группу. Итогом работы стало участие в III республиканском конкурсе «Современные педагогические технологии в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития. Региональные модели специального образования» и награждение представленных материалов дипломом II степени.

Использованная литература:

1. МОЙСЕЙЧУК, С. Б. *Организационно-технологические основы фестиваля творчества детей с особенностями психофизического развития* [Электронный ресурс] [17.09.2018]. Режим доступа: <http://repository.buk.by/handle/123456789/1764>.
2. ЗАХАРОВА, Ю.В. Организация художественно-творческой деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. В: *Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира*. Минск, 2011. с. 223–234. ISBN 978-985-501-975-7.
3. КУНИЦЫНА, В.Н., КАЗАРИНОВА, Н.В., ПОГОЛЬША, В.М. *Межличностное общение*. СПб.: Питер, 2001. 544 с. ISBN 5-8046-0173-3.

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**КАЛУЦКАЯ ДИАНА, воспитатель, I дидактическая категория,
Дошкольное учреждение №. 5 «Красная Шапочка», Дрокия,
Республика Молдова**

Abstract: *This article reveals the specifics and target setting of socialization for children with disabilities. The author identifies interactive strategies as a factor in the successful socialization of “special” children, clarifies the requirements for their selection and conditions for implementation, and also offers a list of interactive games that contribute to the effective socialization of children with special educational needs.*

Key words: *socialization, interactive strategies.*

Известно, что социализация детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП), является одной из ключевых задач инклюзивного образования.

Целевая установка социализации состоит в том, чтобы каждого особенного ребенка приобщить к основам культуры и цивилизации, помочь приобрести навыки адаптации и интеграции в общество, что требует развития коммуникативных навыков и навыков межличностных отношений, а также готовности участвовать в социальной деятельности. Данная установка в полной мере определяет стратегию развития инклюзивного образования [1].

Ребенок уже на самом раннем этапе своего развития осознает свою социальную принадлежность. Социальное развитие или социализация ребенка начинается с первых дней его жизни на основе взаимоотношений с родителями и другими членами семьи и продолжается в дошкольных учреждениях, школах и т.д. Навыки взаимодействия с другими и способность к социальному общению являются основными составляющими социализации ребенка. Приобретение этих навыков – обязательное условие для социализации детей с ООП в общество. В отношениях с другими людьми дети с ограниченными возможностями здоровья приобретают навыки различных форм сотрудничества, выражения несогласия и сочувствия, общения и самоутверждения в группе/коллективе, учатся быть членами группы, активно участвовать в ее жизни, адаптироваться к ожиданиям других членов, соблюдать и уважать права других, предотвращать и разрешать

конфликтные ситуации, выражать свои чувства и эмоции в соответствии с признанными ценностями и установками.

Современная педагогика признает ребенка не объектом, а субъектом образования, который использует свои физические и интеллектуальные способности в ходе непрерывного развития и активного взаимодействия с окружающей средой и влияния на нее.

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предполагает использование личностно-ориентированных стратегий и предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, как средство эффективной социализации детей с ООП.

Компетентностный подход подразумевает изменение всего процесса обучения: его структуры, форм организации деятельности, принципов взаимодействия субъектов. А это означает, что приоритетными в образовательном процессе становятся диалоговые и полилоговые методы общения, осуществление обратной связи (Feed Back), совместный поиск решения поставленных задач, творческая исследовательская деятельность.

Все это реализуется при применении интерактивных методов обучения, при котором учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и о чем думают [2].

Интерактивные методы предполагают форму многосторонней коммуникации в образовательном процессе и строятся на следующих отношениях взаимодействия "взрослый = ребенок" и "ребенок = ребенок", где роль взрослого заключается в создании благоприятных условий для исследовательской деятельности детей [3].

Итак, особенность интерактивных методов – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, которая бесспорно способствует в дальнейшем успешной социализации детей с ООП. Однако при отборе интерактивных методов обучения, применяемых в образовательном процессе с целью социализации детей с ООП, следует учитывать определенные требования:

- Соответствие поставленным задачам и обеспечение их оптимального выполнения для развития соответствующих компетенций;
- Последовательность и преемственность, т.е. взаимосвязь с ранее изученным;
- Доступность и универсальность для применения с учетом индивидуальных особенностей детей, в том числе и детей с различными нарушениями;
- Вариативность и разносторонность.

Также при организации деятельности по социализации необходимо учитывать следующие условия:

- усвоение ребенком социального опыта в процессе общения со взрослыми;
- эмоционально-личностный контакт со взрослым;
- создание предпосылок к сотрудничеству с помощью приемов, направленных на приобретение ребенком социально - эмоционального опыта;
- совершенствование навыков коллективной деятельности и формирование психологической готовности к дальнейшему обучению через включение детей в совместную игровую деятельность;
- подготовка и организация занятий предполагает индивидуально-дифференцированный подход в обучении, систематичность и последовательность, повторяемость и концентричность, связь с жизнью и использование материала, доступного для детей [4].

В обязанности же педагога, в условиях инклюзивного образования, преследующего цель последующей социализации детей с ООП, входит создание благоприятной, безопасной образовательной среды, способствующей самостоятельному поиску решений либо во взаимодействии с одним или несколькими людьми.

Д. М. Грегори писал: «Истинное преподавание не то, которое предоставляет детям готовые знания, а то, которое стимулирует их поиск. Лучше преподает тот, кто преподает меньше». Данная позиция педагога помогает детям с ООП реализовать собственный потенциал, формировать способности к самопознанию, самообучению, сотрудничеству, научить поиску, анализу информации и выработке правильного решения, научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность, научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты, а также формирует мотивацию к обучению в соответствии с их возможностями, способностями и потребностями.

В зависимости от возраста детей, их особенностей, в зависимости от ключевых целей, предлагаются к использованию следующие интерактивные стратегии, способствующие социализации детей с ограниченными возможностями здоровья:

- Ролевые и деловые игры – предполагают имитацию разнообразных ролей участниками;
- Мозговая атака (Brainstorming) – представляет собой постановку проблемы поиск идей для ее решения, причем анализ идей производится после проведения штурма;
- Кластер – представляет собой графическую форму организации информации, при которой выделяются основные смысловые единицы, фиксирующиеся в виде схемы с обозначением всех связей между ними;
- Интервью – позволяет не только формулировать вопросы и их логическую последовательность, но и формирует навыки диалоговой речи;
- Экскурсии – способствуют развитию умения ориентироваться в пространстве, наблюдательности и т.д.;
- Круглый стол - предполагает коллективное обсуждение учащимися проблемы, предложений, идей, мнений и совместный поиск решения;
- Аквариум – позволяет сформировать навыки наблюдения, анализа и синтеза полученной информации;
- Метод проектов – предполагает разработку и реализацию учащимися проекта по определенной теме, способствует формированию умения следовать намеченному плану, а также гибко реагировать в непредвиденных ситуациях;
- Антиконференция (BarCamp) – формирует организаторские и коммуникативные способности;
- ПОПС-формула (П – позиция, О – обоснование, П – примеры, С - следствие) – способствует формированию умения отстаивать свою позицию, аргументируя свои доводы.

К интерактивным методам обучения также относят эксперимент, мастер-классы, построение шкалы мнений, дерево решений.

С учетом того, что совместная деятельность содействует сплочению людей, педагогические проекты должны предусматривать общие мероприятия, включающие деятельность в парах, в малых и больших группах [4].

Эти и другие интерактивные методы призваны обеспечить наиболее успешную социализацию детей с особыми образовательными потребностями, так как способствуют развитию критического мышления, формированию навыков анализа и синтеза информации, построения логической цепочки и принятия

взвешенного и аргументированного решения в различных ситуациях самостоятельно и во взаимодействии с другими.

Посредством интерактивных стратегий дети с ООП учатся:

- Ставить вопросы, решать проблемы, выдвигать гипотезы, наблюдать, креативно мыслить;
- Быть в безопасности;
- Общаться, работать индивидуально или в группе;
- Чувствовать уверенность в себе, в собственных силах и возможностях;
- Систематизировать, оценивать результаты деятельности;
- Коммуницировать со сверстниками и взрослыми;
- Доверять окружающим и в случае необходимости прибегать к их помощи и т.д.[5].

Приобретение данных навыков, на мой взгляд, способствует успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Использованная литература:

1. БЕЛОГУРОВ, А.Ю. Социализация детей с ОВЗ на современном этапе.
2. *Интерактивные методы, формы и средства обучения.* [online] [цитировано 5 сен. 2018].
Доступно в интернете:
https://rostov.rpamu.ru/Media/rostov/Svedenia_ob_OO/Obrazovanie/metodicheskie_rekomendacii/interaktiv.pdf
3. ШУТОВА, Г. *Активные и интерактивные методы обучения: обзор, классификации и примеры.* http://pedsovet.su/metodika/5996_aktivnye_i_interaktivnye_metody_obucheniya
4. МУСИХИНА, С.А.; ДУБОВСКАЯ, В.А., *Современные подходы к социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.*
5. *Раннее воспитание. Методическое пособие для воспитателей* Молдова. Кишинев 2007

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ВОСПРИЯТИЯ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**КАУШАН АНАТОЛИЙ, докторанд,
Педагогический Университет имени «Иона Крянгэ»,
Кишинев, Республика Молдова**

Abstract: *At present, in our state an integral system of spiritual and moral education is being formed, represented by institutions belonging to the Orthodox Church, as well as secular educational institutions focused on the culture, traditions and values of Orthodoxy.*

Key words: *orthodox pedagogy, traditions and values of orthodoxy*

Духовно-нравственный кризис поразил многие социальные институты Молдовы, в том числе и образование. Но, пожалуй, наиболее значимым фактором, негативно сказавшимся на развитии современной системы образования, стало поспешное копирование зарубежного опыта без знания и учёта своей национальной «почвы». Ориентация учащихся на атрибуты массовой культуры за счёт заметного снижения подлинно культурных, духовных и подлинно национальных ценностей привело к появлению нравственной глухоты, потери способности к сопереживанию, дегуманизации поведения. Разложение школьного образования особо губительно: для подростков, да и юности постарше, – перестаёт существовать как духовная сущность и как историческое явление. Нельзя не согласиться с такой оценкой нынешней ситуации. Поэтому сегодня просто необходимо обратить взоры в прошлое, чтобы там, в культурной памяти и историческом опыте народа, понять причины

нынешнего состояния нравов и найти ответы на волнующие нас вопросы. Поэтому столь актуальным представляется обращение к вековой народной мудрости, к непреходящим ценностям культуры и духовности. [1].

В настоящее время в нашем государстве складывается целостная система духовно-нравственного воспитания, представленная как учреждениями, принадлежащими к Православной Церкви, так и светскими учебными заведениями, ориентированными на культуру, традиции и ценности православия. При этом самое главное, что дает фундаментальное, системное изучение православия – это возможность не только построить воспитание на едином прочном духовно-нравственном фундаменте, но и придать ему высший смысл. Подобно тому, как душа детская тянется к семье, к родителям («только бы душа ребенка не утратила способность видеть хорошее» (Ф.М. Достоевский)), точно так ребенок тянется к Отцу – Богу, к Матери своей небесной Пресвятой Богородице. В таком доверии, в вере, видится главный принцип воспитания. Разумеется, для организации православного воспитания важна широкая заинтересованность и согласованность государства, общественности, школы и родителей; необходима педагогическая обеспеченность, выражающаяся в оптимальной организации воспитания. В связи с этим сегодня осуществляются попытки восстановления соответствующей научной базы, куда входят исследования святоотеческого наследия, педагогического наследия христианской мысли, Евангелия, Святых и Богословов Церкви; комплексное исследование работ философов, психологов, теоретиков и историков педагогики, творчески осмысливается накопленный опыт.

Также изучение проблем духовно-нравственного развития и воспитания личности требует разработки особого категориального аппарата и метода (совокупности методов), органично сочетающего научное и богооткровенное знание, формы научного и богословского познания в непротиворечивом уразумении целостности личности человека (ребёнка) и её становления, формирования и совершенствования.

Признавая триаду человеческой природы – дух, душу и тело, – необходимо выстроить в системе воспитания иерархию ценностей в соответствии с этим антропологическим знанием, воспользоваться опытом Святых Отцов и Учителей Церкви. Это позволит религиозному компоненту быть личностно образующим в системе молдавского образования и влияющим на совершенствование каждого отдельного человека и общества в целом.

Современная психолого-педагогическая наука представляет личность целостным образованием только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников. Но при этом, говоря о межличностных связях, отсутствует определение самого понятия личности. В данном отношении святоотеческое учение расширяет знание о человеке и его возможностях. Личность персонализируется. Триада духа, души и тела представлена иерархично и цельно: дух – высшее начало, наполняющее и освящающее душевные свойства, а телесность есть носитель одухотворённой души. Так как нас интересуют самые высокие достижения духовности – её святость, то мы должны отметить, что термин духовности связан исключительно с причастностью к Божественному миру, и сила, оживотворяющая Божественным сиянием человеческую природу, именуется святыми Отцами и Учителями Церкви Божественной благодатью, которая освящает природу человека и делает её сопричастной природе Божественной. Поэтому, изучая процесс преобразования человеческой «земной» природы в природу Богозданную, цельную, открывается путь и содержание человеческого совершенствования, осуществляемого в недрах человеческой природы этой Божественной благодатью. [9]

Путь достижения совершенств личности приводит к полноте гармонии всей человеческой природы. В данной области высокая степень духовной просвещенности святых Отцов и Учителей Церкви подарила миру уникальное наследие. Из этой неиссякаемой сокровищницы можно черпать и совершенные воспитательные методики, применяя их на практике наряду с современными образовательными технологиями, и реализовывать самые возвышенные идеалы педагогики. Религиозная образовательная деятельность подчинена христианскому, вечному и неизменному идеалу, независимому от различных изменений в историческом, политическом и социальном плане, в зависимости от которого определяются образовательные цели. Благодаря такому подходу, религиозное образование в школе будет явно способствовать духовному, нравственному и культурному развитию ребенка для Церкви и для общества, чтобы подготовить его к выполнению обязанностей и требований взрослой жизни в свете выявленной доктрины [3].

В связи с этим, важно продолжать систематическую работу по развитию единой духовно-нравственной концепции воспитания личности, строящейся на фундаменте православия и одновременно оставляющей право на свободу исследования любого ученого: от философа до учителя.

Её применение требует согласованных усилий, сотрудничества всех лиц, заинтересованных в деле воспитания, начиная от государственных структур, до священников и мирян, ученых и практиков, родителей и учеников.

Так, Н.Е. Щурковой и ее научной школой разрабатываются воспитательные технологии, направленные на постижение «амбивалентности» мира и человека. Л.М. Лузина обосновывает методы «воспитывающего понимания», предполагающие постижение человека во всей его целостности, во всех многообразных проявлениях его бытия.

Однако такой подход в светской педагогике не является доминирующим. Преобладающие в современной педагогической науке концепции, основанные в большинстве своем на философии экзистенциализма, рассматривают личность, ее потребности как главную цель воспитания; при этом ведущим выступает понятие самореализации, «замыкающее» человека на собственных потребностях, интересах и желаниях. В православной же педагогике над личностными ценностями стоят ценности объективные. Различия в понимании категории духовности в светской и православной педагогике находят свое выражение в ряде противоречий, возникших в сфере практической реализации образовательного процесса [2]

Многие педагоги-практики рассматривают религиозное воспитание как необходимый компонент духовного воспитания, считая, что без приобщения учащихся к основным началам православия невозможно приобщение и к миру отечественных культурных ценностей, глубинное понимание произведений литературы и искусства. Между тем светский характер образования отрицает возможность религиозного воспитания в государственных образовательных учреждениях. Кроме того, процесс обучения в школе ориентирован на научное познание человека, вселенной, природной и социальной среды, в то время как религия — принципиально иная форма познания мира. Возможность преодоления таких противоречий, приближения к постижению истинного педагогического смысла категории «духовность» видится в понимании духовной сферы человека как сферы ценностно-смысловой. [10]. В этом случае в качестве интенции духовного воспитания выступают ценности, в первую очередь абсолютные — Истина, Добро, Красота, Любовь, а под духовным воспитанием понимается создание условий для поиска человеком смыслов собственного бытия, которые могут быть обнаружены в том числе и в религиозной сфере. Существуют и другие возможности для непротиворечивого сосуществования религиозного и светского подходов в теории и практике духовного воспитания в рамках

государственных образовательных учреждений, обусловленные некоторыми общими моментами в теории светской и православной педагогики. Это прежде всего признание свободы человека в самопознании и самосовершенствовании; положение о праве человека на свободный выбор между добром и злом; ориентация на нравственные ценности в целевых установках образовательного процесса; признание особой важности овладения культурным наследием и интеллектуального развития ребенка для воспитания духовности; понимание творчества как одной из наиболее важных ценностей воспитания. Представляется, что именно на основе этих положений может быть корректно раскрыта сущность категории «духовность» и процесса духовного воспитания, определены и детально разработаны все компоненты данного процесса.

Однако, несмотря на фундаментальность проработок отдельных вопросов, следует признать, что целостное, исчерпывающее, удовлетворяющее требованиям современности концептуальное исследование все же пока отсутствует. С другой стороны, в очевидном упорядочении и осмыслении нуждаются уже имеющиеся наработки.

В основе современных методологических подходов к изучению целостного процесса социализации, воспитания и развития личности лежит общепедагогическое направление научного познания, раскрывающее пути исследования функционирования всего общества, его групп и развития отдельной личности в конкретных историко-культурных условиях жизни общества. Их основное предназначение на данном этапе развития общества - преодоление существующего отрыва философии, социологии от других смежных наук, приближение педагогических исследований к конкретным социокультурным условиям социума. Научные исследования обеспечивают непрерывный процесс развития педагогики и имеют свою специфику, технологию и методику проведения. В период становления педагогики как науки были определены три фундаментальные категории (основные понятия педагогики) – «воспитание», «обучение», «образование». [4]

«Воспитание» как всеобщая категория исторически включала в себя «обучение» и «образование». В современной науке под «воспитанием» как общественным явлением понимают передачу исторического и культурного опыта от поколения к поколению.. [10,с.7] При этом воспитатель:

1. передает опыт, накопленный человечеством;
2. вводит в мир культуры;
3. стимулирует к самовоспитанию;
4. помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложившегося положения.

В свою очередь воспитанник:

1. овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры;
2. работает над собой;
3. обучается способам общения и манерам поведения.

В результате воспитанник изменяет свое понимание мира и отношение к людям и самому себе. Накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры. [3]

Вторая категория – «обучение» – понимается как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика. При этом учитель:

1. преподает – целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;

2. руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
3. создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

В свою очередь ученик:

1. учится – овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
2. пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
3. проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник), занимается самообразованием.

Таким образом, диалектическое отношение «обучение – воспитание» направлено прежде всего на развитие деятельностных и личностных характеристик человека на основе его интересов, приобретенных знаний, умений и навыков. [6]

В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные дидактические системы: развивающее, проблемное, модульное, программированное обучение.

Третья категория педагогики – «образованием – понимается как:

- 1) ценность развивающегося человека и общества;
- 2) процесс обучения и воспитания человека;
- 3) как результат последнего;
- 4) как система [5,71].

Вся совокупность образовательных (или учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны.

В качестве педагогической системы может рассматриваться конкретная деятельность педагога или педагогического коллектива. В наше время получили известность авторские педагогические системы Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванова, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского.

Как любая наука, «педагогика» имеет свой терминологический аппарат, базирующийся на основных категориях и развивающийся в рамках конкретных направлений исследования предмета.

1. Основу духовно-нравственного воспитания составляет личностно-деятельный подход, обеспечивающий становление личности школьника посредством приобщения его к миру культуры и самореализации в культуре.

2. Национальная культура, интегрирующая в себе многообразие проявлений и высших форм человеческого бытия, выступает источником духовно-нравственного развития человека. Педагогический смысл народной культуры. [6]

3. Духовно-нравственное воспитание личности. Сущность, специфика и задачи духовно-нравственного воспитания.

4. Традиции национальной культуры мы рассматриваем как код, обеспечивающий устойчивость в сохранении и развитии культуры, в трансляции культурных образцов поведения, ценностей, регулирующих отношения между людьми. Традиции становятся действенным и педагогически верным механизмом передачи народной культуры при соблюдении следующих условий: обусловленности целей воспитания и образования школьника смыслами и ценностями народной культуры; отборе содержания воспитания и образования в максимальном соответствии с духовно-нравственными константами народной культуры; приоритетности в образовательном процессе курсов, имеющих своим предметом родной язык, отечественную историю, народную культуру и веру, географию своей страны, края, области, региона; создании и расширении духовной среды образования и воспитания; расширении и углублении

индивидуального сознания ребёнка, формировании ответственности за содержание, характер и основные итоги повседневного существования в единстве с процессом социализации; включении учащихся в различные формы культурно творческой деятельности; соблюдении в любой деятельности преемственности опыта, открытии её человеческих, культурных смыслов и осуществлении на основе принципа соборности и открытости.

5. Уровень духовно-нравственного воспитания школьников определяется совокупностью объективных и субъективных критериев, из которых системообразующим выступает ценностное отношение к другому человеку исчисления уровня осознанности. [7]

6. Динамика духовно-нравственного воспитания школьников предполагает расширение нравственных представлений;

7. Реструктурирование ценностных установок и отношений; освоение умения строить ценностные отношения с окружающими. [10,с.147]

Обращение государства и системы образования к идее духовно-нравственного воспитания как основного условия возрождения современного общества и человека не случайно. Нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребления, подростковая наркомания и алкоголизм – вот те характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности подростка.

Список используемых источников:

1. Фридман, Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов – М.: Просвещение, 1991. – С. 89, 92.
2. Щуркова Н.Е. Педагогический анализ воспитательного процесса // Классный руководитель, 2006, № 1. – С. 17, 18.
3. A. Bolton. Moral Development. Whose Ethics in the Teaching of Religious. In: Journal of Moral Education, Oxford, 1997, vol. 26, nr. 2
4. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника // Классный руководитель, 2004, № 1. С. 12.
5. Pâslaru V. Concepția educației moral-spirituale. În: Univers Pedagogic, 2005, nr. 2, p. 63-67; nr. 3, p. 16-20.
6. Sadovei L. Educația spirituală – valoare clasică în școală modernă. In: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului: Conf. de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Chișinău, 2013, Vol. II, p. 211-217.
7. Traite des sciences pedagogiques. T.3. Pedagogie comparee. P., 1972.1. P.11.
8. Августин Блаженный. О граде Божием. М., 1994.
9. Ion Gagim. Studii de Filosofia Educatiei –Bălți,2017, p.7, p.147.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

КИЖЛО ИНГА,
старший преподаватель, кандидат педагогических наук,
Учреждение образования «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»,
г. Минск, Республика Беларусь

Abstract: The scientific article is devoted to the problems of formation of tempo-rhythmic side of speech in junior schoolchild with severe speech disorders, taking into account the systematic approach. The article describes the results of an experimental study on the tempo-rhythmic side of speech in junior schoolchild with severe speech disorders in comparison with their normally speaking

peers. The technique of forming a tempo-rhythmic aspect of speech for junior schoolchild with severe speech disorders in logopedic rhythmic the classroom.

Key words: system approach, the tempo-rhythmic side of the speech, junior schoolchild with severe speech disorders, logopedic rhythmic.

Успешная социализация личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи напрямую зависит от степени сформированности коммуникативных умений. Проблема развития речи детей является актуальной в общей и специальной педагогике и психологии, поскольку речь занимает особое место в иерархии психических и эмоционально-волевых процессов [3, с.4]. Большое значение для коммуникации имеет темпо-ритмическая сторона речи, так как наряду с другими просодическими компонентами позволяет в процессе общения не только передать содержание, но и эмоциональный подтекст, глубинный смысл высказывания. Нарушения темпо-ритмической стороны речи приводят к трудностям передачи и переработки информации, препятствуют овладению всеми формами контекстной и письменной речи, затрудняют установление дружеских и деловых контактов со сверстниками, снижают мотивацию к общению и тем самым приводят к трудностям социализации личности младшего школьника.

На необходимость проведения целенаправленной работы по развитию просодической стороны речи у детей с нарушениями речи указывают многие исследователи (Е.Ф. Архипова, Е.А. Ларина, Л.В. Лопатина и др.), отмечая, что спонтанного улучшения просодики у детей с ТНР с возрастом не наблюдается.

В большинстве случаев авторы (Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова и др.) предлагают коррекционно-развивающую работу по формированию просодической, и темпо-ритмической стороны речи в частности, у учащихся с ТНР осуществлять на логопедических занятиях. Среди исследований, посвященных изучению просодической стороны речи, методическое обеспечение с использованием логопедической ритмики разработано в большей степени для детей дошкольного возраста (Р.Л. Бабушкина, Т.М. Власова, Т.В. Попова и др.). Вместе с тем использование логопедической ритмики в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ТНР содействует не только развитию моторных, сенсорных функций, познавательной деятельности, музыкально-ритмических способностей (Г.А. Волкова, О.П. Гаврилушкина, Н.С. Самойленко и др.), но и постепенному развитию темпа и ритма речи, что в целом оказывает положительное влияние на формирование речевой функции учащихся.

Теоретической основой формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи явился системный подход, основой которого является всеобщая связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.). Система представляет собой неразрывное единство составляющих ее компонентов. Компоненты системы подчинены системе как целому, в то же время они характеризуются относительной самостоятельностью [1; 2; 4]. В нашем исследовании данный подход ориентирует на рассмотрение взаимосвязи компонентов темпо-ритмической стороны речи с просодической стороной речи и с речью в целом, а также учет взаимосвязи развития движений и речи, в связи с чем процесс формирования темпо-ритмической стороны речи рассматривается нами как средство коррекции нарушений психомоторики, формирования сенсорно-перцептивных способностей, обеспечивает социокультурное развитие личности учащихся с ТНР, способствует устранению речевого нарушения и успешному включению младших школьников с ТНР в социальное взаимодействие. В рамках нашего исследования системный подход реализуется посредством следующих принципов: принцип единства – совместное

рассмотрение системы как целого и как совокупность частей (элементов); принцип развития, предполагающий учет изменяемости системы, ее способности к развитию, расширению, замене частей, накоплению информации.

Таким образом, темпо-ритмическую сторону речи мы понимаем как одну из составляющих просодической стороны речи, представляющую собой единство взаимосвязанных компонентов – темп речи, ритм речи, пауза, определяющую выразительность речи, разборчивость, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации. Исследуя темпо-ритмическую сторону речи, важно учитывать взаимосвязь и взаимозависимость ее компонентов, вид речевой деятельности, ритмическую организацию языкового материала, а также разграничивать исследование восприятия и воспроизведения темпа, ритма в речевом и неречевом плане.

Целью исследования явилось научно обосновать, разработать и экспериментально апробировать методику формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях. Результаты, полученные в ходе констатирующего исследования, показали, что большинство детей с ТНР – 60% имеют низкий уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи, 30% – средний, 10% – критически низкий уровень. В то время как у 90% их нормально говорящих сверстников обнаружены высокий и у 10% средний уровни сформированности темпо-ритмической стороны речи. Обнаружены значительные нарушения по всем параметрам исследования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР (по сравнению с нормально говорящими сверстниками), которые требуют обязательной коррекции ($U_{2эмп} = 102$; $U_{2кр} = 7,815$).

Анализ результатов констатирующего эксперимента и изучение психолого-педагогической литературы послужили основанием для разработки методики, направленной на формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Цель методики – обеспечить формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях. Основная идея методики заключается в поэтапной коррекционно-развивающей работе по формированию темпо-ритмической стороны речи на логоритмических занятиях, которая основана на взаимосвязи движения, речи, музыки, учитывает уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи у младшего школьника с ТНР и предполагает включение его в коллективную двигательную, музыкальную и речевую деятельность. Реализация методики не только способствует формированию темпо-ритмической стороны речи, но и создает условия для развития психомоторики и коррекции ее нарушений, формирования сенсорно-перцептивных способностей, обеспечивает социокультурное развитие учащихся с ТНР, способствует устранению речевого нарушения и успешному их включению в социальное взаимодействие.

Коррекционно-развивающая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР осуществлялась в три этапа, содержание которых определено следующими направлениями: на подготовительном (формирование восприятия темпа, ритма и паузы) – развитие восприятия темпа, развитие восприятия ритма, формирование умения воспринимать паузу; на основном (формирование воспроизведения темпа, ритма и паузы) – формирование воспроизведения темпа, формирование воспроизведения ритма, формирование умения делать паузы (преимущественно в неречевом плане); на заключительном (формирование самостоятельного управления темпом, ритмом и паузой) – формирование умения управлять темпом, формирование воспроизведения ритма в речевом плане, формирование умения делать паузы в процессе речи. Наряду с формированием темпо-

ритмической стороны речи и слуховым самоконтролем на всех этапах проводилась работа по развитию мелодико-интонационной выразительности речи, голосовых модуляций, нормализации дыхания (физиологического и речевого), развитию моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной моторики).

С целью апробации методики был организован педагогический эксперимент. Общая численность испытуемых составила 60 обучающихся I классов: 30 – экспериментальная группа (далее – ЭГ), 30 – контрольная (далее – КГ). Исследование показало положительную динамику по всем параметрам исследования темпо-ритмической стороны речи (различия достоверны: Уэмп = 268; Укр = 338 ($p \leq 0.05$); Укр = 292 ($p \leq 0.01$); Уэмп < Укр). В целом речь младших школьников ЭГ стала более разборчивой, выразительной, эмоционально окрашенной.

Таким образом, разработанная методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях с учетом идей системного подхода позволяет повысить качество общения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи с окружающими, что определяет успешность социального включения и социализации данной категории детей, а также способствует наращиванию потенциала готовности учителей-дефектологов к работе по формированию темпо-ритмической стороны речи в процессе проведения уроков и коррекционных занятий с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

Использованная литература:

1. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. ISBN 5-901006-08-9
2. Садовский, В. Н. Карл Поппер и Россия / В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 275 с. ISBN: 5-8360-0324-6
3. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта-Наука, 2003. – 200 с. ISBN 5-89349-009-6
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями : учеб.-метод. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб. : Центр диагностики, консультирования по развитию детей проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 143 с. ISBN 978-5-904123-08-6
5. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин ; сост., предисл. А. П. Огурцова, Б. Г. Юдина. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с. ISBN 5-901006-07-0

ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**KIRSANOVA ELENA, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
PERSHIN ILLYA, ROZUMENKO ELENA
Zaporozhye State Medical University, Zaporozhye, Ukraine**

Abstract: *Inclusive education is the most difficult process for all its participants. But subject to compliance certain principles and rules by all participants of the educational process, it is possible to achieve the necessary results. We must not forget that in this complex process, each link is important. And if you exclude at least one of them it will be difficult, and in some cases impossible to create a harmonious educational environment.*

Key words: *Inclusive education, psychophysical development, special (correctional) education*

The idea of inclusive education is to combat any form of discrimination against children with special needs in the educational sphere, and in the necessity of creating access to education and develop learning conditions for children with special needs.

The main rule in plan of the integration of the child in an inclusive educational process is that it is not the child has to adapt to the educational process, but the educational process itself must adapt individually to each child, his or her characteristics and needs [1, p.4].

There is a different number of methodological concepts in inclusive education. The main element in the outcome of this education is the development of the child's personality. The most important is the concept of humanization, self-development and the realization of oneself as an individual. One of the necessary tools to achieve these goals is the individualization of the educational process, and create an adequate response of the educational environment based on the registration and analysis of the individual characteristics of each child.

In order to qualitatively create a favorable environment for inclusive education, it is necessary to take into account the peculiarities of professional and pedagogical activity. These features include: analysis of the individual characteristics of the child and the further selection of educational material, taking into account these features, variation and poly-vector of professional and pedagogical actions, and the possibility of their adaptation to the extent which is necessary, collection of educational material necessary to create an effective educational process involving a wide range of knowledge, registration and analysis of the features of the child for its inclusion in a variety of activities, expanding and mastering alternative communication opportunities. To use them if necessary in the educational process.

Work in the framework of inclusive education is not habitually a pedagogical activity and requires a detailed study of the characteristics of this activity by the teacher. In this type of pedagogical work it is necessary to promote various professional and pedagogical activities.

For the joint creation and preservation of favorable conditions of the educational environment, the teacher is obliged: to tactfully plan the pace and methodological arsenal for conducting classes with taking into account the individuality of the pace and nature of the educational activities of various children, be prepared to adapt the educational process due to circumstances, assist with all parents of class children, analyze and find solutions of problems in the process of educating children, possess various types of communication in accordance with individual characteristics of children [2].

In order to include children with special features before the educational process, the teacher needs to study and, if necessary, change the strategy of the educational process, in order to better adapt the strategy to circumstances, as well as the need to introduce a particular strategy, it is necessary:

- Consciously and self-critically reflect on your teaching, analyze and adapt the teaching process.
- It is necessary to be more focused on the educational process and its management than on the management of behavior.
- It is necessary to develop children's faith in themselves and their capabilities [3, p. 2].
- For effective educational adaptation of children, it is necessary to create a certain number of conditions. The main ones are:
- Individualization of the learning process.
- Preparation of all participants in the educational process in interaction and coexistence.
- Special training and timely advice to teachers and parents on issues of training and education of children with disabilities.

- Special support for children with disabilities.
- Analysis of the educational results of students with disabilities and, if necessary, the adjustment of the individual educational process to more effectively carry out this process [4].

The whole process of organizing inclusive education can be divided into four stages, we will consider each of them.

At the first stage of the organization of inclusive education, you need to make a first acquaintance with children and their parents. At this stage, before the beginning of the educational process, there is an opportunity to learn the characteristics and potential of each child, which will help organize the educational process for the teacher. During meeting with children, there is an opportunity to conduct a tour around the educational institution, both for the child and his parents. It is also necessary to establish contact with the parents of the child so that they share the child's problems, which will also help improve the organization of the educational process. The teacher, if necessary, can invite to the meeting specialists of the educational institution (speech therapist, psychologist, etc.) who will help the child in developing the necessary skills.

The second stage is the adaptation of the child to the educational process. At this stage, the teacher can offer a plan of the educational process for the child in the pictures. It is also necessary to form an activity algorithm for children in such situations: if the child wanted to use the toilet, algorithm of actions before going to the dining room, the algorithm of action, if the next lesson is physical education, how to prepare for the next lesson, etc.

In children with disabilities, the rate of work is often reduced, so it is necessary to analyze the rate of work of each child. It is necessary to allow each child to do the job at their own rate. So that even children with the most reduced rate of work feel involved in the overall process.

The third stage is to involve the child in interaction with classmates and, in general, the organization of the child's social integration in the educational institution. In the case of children with disabilities, the initiators of this interaction are the teacher or the psychologist. Most often, children readily go to the process of meeting with classmates around him. Often in the initial stages of acquaintance, it is difficult for a child to remember the names, rarely of the faces of the children and adults around him. This problem can be solved if you make an album with photos and names for the child. At the fourth stage, it is necessary to organize the space not only inside the classroom, but also outside it [5].

The main key points that should be obligatory when integrating a child into an educational environment are:

- 1) social integration, i.e. social adaptation of the child in the system of relations within this educational environment.
- 2) pedagogical integration - to create an ability for children to absorb learning material.

Collaboration is the foundation of inclusive education. Without cooperation, it is impossible to achieve any results in the process of an inclusive education. So it can be considered that cooperation is the principle of creating an effective educational process.

Only inclusive education, as a field of pedagogy, requires such a large level of cooperation and interaction with the most diverse areas of pedagogy, medicine, etc.

Only with cooperation one can achieve such advantages in terms of inclusive education as:

1. Synergistic interaction of all participants of the inclusive educational process.
2. The ability to more effectively and quickly overcome the problems that will arise throughout the entire scientific process.

3. Coordinated and harmonious actions to provide services for participants in this process.

In order to achieve cooperation it is necessary to follow certain principles, the main ones are: definition of general and specific goals, the distribution of responsibility, but it is necessary not to exclude the general responsibility for any decision or result, it is necessary to create an atmosphere in which mutual trust and mutual respect will exist, making decisions and achievements of others, ability to accept ideas for mutual benefits, creating days to discuss cooperation work

Forms of cooperation:

1. Mutual learning. Occurs with the interaction of teachers who create the conditions in order to create the most profitable outcome of the educational process. At the same time, teachers are equal in the educational process.
2. Consultation. In this type of cooperation, the consultant does not work directly with the child, but only consults the teacher in any aspects that are necessary to create a favorable educational process.
3. Involvement of parents. This is the most effective form of cooperation. Parents play a major role in the education of the child, therefore, as mentioned above, the teacher must establish the most effective relationship with the parents for their involvement in this educational process. After all, only parents will help to understand some aspects of the child's life. Therefore, the relationship of the teacher and the parents of the child is very important for a better understanding of the child and his individual characteristics [6].

As a result, it can be said that the process of inclusive education is the most difficult for all its participants. But with the observance of certain principles and rules by all participants in the educational process, it is possible to achieve the necessary results. We must not forget that in this complex process, each link is important. And with the exclusion of at least one of them, it will be difficult, and in certain cases impossible to create a harmonious educational environment.

Literature:

1. Inclusive Education: [collection]. Issue 1 / comp. S.V. Alekhina, N. Ya. Semago, A.K. Fedina. - Moscow: School book, 2010. - 272 p.
2. Basics of inclusive education: proc. Method. complex / V.V. Khitryuk, E.I. Ponomareva. - Baranovichi: RIO BarSU, 2014. ISBN 978-985-498-632-6.
3. Effective pedagogical technologies of special and inclusive education: chapters from the book / David Mitchell; per. from English I.S. Anikeev, N.V. Borisova. - Moscow: Perspective, 2011. ISBN 987-5-903263-28-8
4. Strategies for team collaboration in the implementation of inclusive education practices: a collection of materials / comp. : N. Borisova, M. Perfilyeva. - Moscow: Perspective, 2011. - 120 p.
5. Basic pedagogical technologies of inclusive education: a teaching aid / E. V. Samsonova, T. P. Dmitrieva, T. Yu. Khotyleva. - Moscow: Pedagogical University "First of September", 2013. - 36 p.
6. Lessons on understanding disability in school: a manual for teachers / [comp. : TN N. Sedovina, E. Yu. Shinkareva]. - Arkhangelsk: Lotsia, 2016. - 128 p.

METHODOLOGY OF EDUCATION OF CHILDREN IN INCLUSIVE INSTITUTIONS

**KIRSANOVA ELENA, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
NEVINCHANAYA ALINA, ROZUMENKO ELENA
Zaporozhje State Medical University, Zaporozhje, Ukraine**

Abstract: *HIA - limited health opportunities. Persons with HIA are people with shortcomings in physical and mental development. Thus, children with disabilities can be considered as children with a disability of psychophysical development, who need special (correctional) education and upbringing. Limited health opportunities - not an obstacle, if there is a dream.*

Key words: *Inclusive education, psychophysical development, special (correctional) education*

Inclusive education is ensuring equal access to education for all students, taking into account special needs and individual opportunities.

Every child in the “pre-school childhood period” regardless of gender, nationality, social status, language, place of residence, certain features, including limited health opportunities, has a right to ensure equal opportunities for its full development. The good thing is that the current legislation allows us to train and raise children with disabilities in general preschool institutions with healthy children.

HIA - limited health opportunities. People with disabilities are people with impaired physical and mental development, that is deaf, hard of hearing, blind, visually impaired, with severe speech disorders, disorders of the musculoskeletal system and others, including children with disabilities [1, p.19].

Children with are children with various mental and physical abnormalities that cause impaired overall development and make children unable to live a full life.

The social and cultural status of the child is largely determined by both hereditary biological factors and the social environment of the child’s life. The process of personality development is characterized by the unity and interaction of the system of biological and socio-cultural factors.

Each child has its own unique innate properties of the nervous system (strength, balance, mobility of nervous processes; rapidity of formation, strength and dynamism of conditioned connections).

These individual characteristics of higher nervous activity (hereinafter - HNI) determine the ability to master social experience, cognition of reality, that is, biological factors create the prerequisites for mental development of a person.

Intellectual failure resulting from the *primary defect* - organic lesion of the cerebral cortex, generates *secondary defects* - deviations in the activities of higher cognitive processes (active perception and attention, arbitrary forms of memory, abstract-logical waving, coherent speech). child development.

Tertiary deficiencies - the underdevelopment of the mental properties of the personality of a mentally retarded child manifest themselves in primitive reactions to the environment, underdevelopment of the emotional-volitional sphere: excessive or underestimated self-esteem, negativity, and neurotic behavior [2, p.56].

The principal point is that secondary and tertiary violations can affect the primary defect, aggravating it, if purposeful and systematic correctional and rehabilitative work is not carried out.

Forms of inclusive education:

1. Preschool educational institutions of compensating type, in which children study with a certain form of diontogenesis.
2. Pre-school educational institutions of the combined type, in which children with different special educational needs are studying, along with children who do not have any deviations.

3. Mass pre-school educational institutions with groups of short stay

Principles of inclusive education:

1. Absolutely every child is able to feel, think, dream
2. Children have the right to communicate and to be heard
3. Children need the support of loved ones.
4. As more hobbies and activities a child has, as better it enhances all aspects of his life

Conditions for the implementation of inclusive practices:

- professional qualification of teachers and specialists
- organization of relations between all participants of the educational process
- rules of deontology and tolerance to children

According to the classification proposed by V. A. Lapshin and B. P. Puzanov, the main categories of abnormal children are: children with hearing impairment (deaf, hard of hearing, late-deaf); children with visual impairment (blind, visually impaired); children with speech disorders (logopaths); children with disorders of the musculoskeletal system; children with mental retardation; children with psychical retardation; children with complex disorders of psychophysical development, with so-called complex defects (deaf and blind, deaf or blind children with mental retardation). Depending on the nature of the violation, some defects can be completely overcome in the process of development, training and upbringing of the child.

The complexity and nature of the violation of the normal development of the child determine the features of the formation of the necessary knowledge and skills, as well as various forms of pedagogical work with him. One child with developmental disabilities can only master basic educational knowledge (read by syllables and write simple sentences), the other is relatively unlimited in its capabilities. The structure of the defect affects the practical activities of children. Some atypical children in the future have the opportunity to become highly qualified specialists, others will perform low-skilled work all their life (for example, bookbinding of cardboard production, metal stamping).

Thus, four factors will influence the development of a child with disabilities: 1. Type (type) of violation; 2. The degree and quality of the primary defect. Secondary deviations, depending on the degree of violation, can be pronounced, mild and almost imperceptible; 3. The term (time) of occurrence of the primary defect. Psychophysical developmental deviations will be more pronounced as earlier as the pathological effect takes place and results the damage of the speech, sensory or mental systems. For example, a blind child has no visual images. Ideas about the world around him will accumulate with help of intact analyzers and speech; 4. Conditions of the surrounding socio-cultural and psychological-pedagogical environment. The success of the development of an abnormal child largely depends on timely diagnosis and the early start of working with him [3, p.19].

At present, education and upbringing of atypical children is carried out by qualified specialists, first of all - pedagogical defectologists, whose training is conducted at the faculties of correctional pedagogy. Attention to the problems of atypical children from the government is manifested in legislative acts aimed to organizing comprehensive assistance to such children and their families, creating the necessary conditions for the continuous development and improvement of the special education system.

The law provides the variability of types of education for children with disabilities in psychophysical development: integrated education, training in a special educational correctional institution, homeschooling, with subsequent certification if it is successful, reimbursement of money spent on training. All of that facts give parents the opportunity to choose the types of educational institutions and the program on which the child will

be engaged. In the process of teaching a child at school, parents can take part on an equal basis with development and adjustment specialists in an individual educational rehabilitation program for their child. Art. 13 of the Law establishes the right of a person with disabilities who is studying at a general education institution to use the services of an assistant during classes [4, p.5]. Parents have the right of out-of-competition admission to a higher educational institution for a specialty corresponding to the disease profile of their child.

Thus, children with disabilities can be considered as children with impaired psychophysical development, who need the special (remedial) training and education [5, p.5].

Limited health is not a barrier if you have a dream! A lot of children who were born with defects reach such heights that healthy children do not dream of. Everything begins in our heads: what goals we will set for ourselves – such results we will reach.

Literature:

1. Drobinsky A.O., Fishman M.N. Children with learning difficulties (on the question of etiopathogenesis) // Defectology. - 2012. - №5, p. 19-21.
2. Mastjukova E.M. A child with developmental disabilities: Early diagnosis and correction. - М.: Enlightenment, 2002. – 98p.
3. Reader. Children with developmental disorders. - М.: Inter. the teacher. Academy, 2005, 214p.
4. Actual problems of special education // Defectology. - 2004. - №, p.3-5.
5. Malofeev N.N. The current state of correctional pedagogy // Defectology. - 2006. - №1, p.4-6.

ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ОСЛАБЛЕННОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**КОТЫЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА, кандидат педагогических наук,
доцент, Государственный университет «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *The author of this paper deals with the problems of improvement of senior preschool age children's weak memory in process of learning by heart poetical texts in children's garden. She characterises children's weak memory. She also tells us about the causes of children's weak memory. A special attention is paid to psychological and pedagogical factors, which may influence children's learning by heart. The author offers effective methodical skills of intensification of children's memory, their abilities of memorization, reproduction and self-control. The author of this paper argues, that correction and development training work connected with learning by heart poems gives excellent results in improvement of weak memory.*

Key words: *arbitrary and involuntary memory; children's weak memory; causes of weak memory; learning poems by heart; methodical skills; psychological and pedagogical factors; memorization and reproduction; self-control.*

В настоящее время происходит интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности; предъявляются качественно новые требования к организации образовательного процесса, направленного на социально-личностное, познавательное-речевое и художественно-эстетическое развитие детей. Следует отметить, что проблема развития познавательных способностей детей в условиях ДОУ приобретает особую актуальность. Это связано с научно-техническим прогрессом, необходимостью развития у детей умений быстро ориентироваться в возрастающем объеме знаний, осмысленно запоминать главное и творчески перерабатывать информацию. Именно поэтому в дошкольном возрасте важно развивать познавательные возможности детей: восприятие, внимание, память, мышление, воображение и т. д.

В Куррикулуме указывается на то, что в ДОУ должны быть созданы условия для развития познавательных способностей детей, формирования всех сторон личности ребенка с учетом его психологических и возрастных особенностей. В связи с этим особое внимание педагоги должны уделять развитию памяти детей и формированию умений решать различные мнемические задачи, сознательно использовать определенные приемы запоминания материала.

В «Психологическом словаре» дается следующее определение памяти: «**память** – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта [7, с. 140]. Как видим, память складывается из трех процессов – **запоминания, сохранения** (или забывания) и **воспроизведения** того, что человек запомнил.

В соответствии с типом запоминания материала психологи выделяют **вербальную, образную, двигательную и эмоциональную** память.

Фактически память любого человека можно считать строго индивидуальной, неповторимой. Установлено, что дошкольники хорошо помнят яркие, впечатляющие события своей жизни, сказки, картинки и т. д. – всё, что представляет непосредственный интерес и запоминается произвольно. В то же время наш педагогический опыт показывает, что в каждой группе детского сада встречаются дети с плохой или ослабленной памятью, с которыми необходимо целенаправленно проводить коррекционно-развивающую работу по развитию памяти и выяснять причины плохой памяти у конкретного ребенка. **Ослабленная память** проявляется в том, что ребенок плохо запоминает, хранит и воспроизводит полученную информацию. Педагог должен научиться устанавливать истинные причины плохой памяти у ребенка, хотя выделить их очень трудно. В психолого-педагогической литературе охарактеризованы **причины появления ослабленной памяти** у детей:

невроз – при данном заболевании страдают нервная система и головной мозг ребенка; это распространенное явление в детской среде; ребенку трудно дается понимание происходящего; с запоминанием тоже возникают некоторые сложности;

наследственность – интеллектуальные возможности передаются от родителей к детям, поэтому надо заниматься развитием познавательных процессов: памяти, внимания, мышления и т. д.

недосып (обычное недосыпание): с биологической точки зрения организму на отдых необходимо около 10 часов сна; в связи с этим надо соблюдать режим дня;

гиперактивность («синдром гиперактивности и дефицита внимания»): ребенок ведет себя очень активно, постоянно что-то бесцельно делает, прыгает и бегаёт, у него возникают проблемы с концентрацией внимания и произвольной памятью;

отсутствие умственных тренировок: мозг должен подвергаться постоянной тренировке на внимательность и сообразительность в зависимости от возраста ребенка;

питание: неправильно составленный рацион питания ребенка становится причиной рассеянного внимания и плохой памяти;

нет интереса к окружающему миру, людям, событиям; обычно дети рассказывают о том, что им интересно и запоминают важную для них информацию в деталях, но при принудительном запоминании информации и событий, которые не затрагивают эмоционально-личностную сферу ребенка, возникают проблемы, поэтому заинтересованность – залог успешного развития памяти;

много информации: мозг не способен надолго сохранять большое количество поступающей информации; в этих условиях педагогу надо снизить

объем учебной информации и усилить процесс интеграции, что позволит сэкономить время для активизации игровой и двигательной деятельности, оказывающей положительное влияние на психическое и физическое здоровье детей. Мы считаем, что целостно-интегративный подход к образовательному процессу позволит дошкольникам не только увидеть целостную картину мира, но и развить все познавательные способности (память, внимание, мышление и т. д.). Следует уточнить, что во многих случаях предлагаемая информация просто **не подходит ребенку по возрасту**. Человеческий мозг устроен так, что в определенный момент времени он находится на конкретном этапе развития и не свойственные этой возрастной категории знания будут заноситься в кратковременную память и быстро забываться.

Психологи различают два основных вида запоминания: **непроизвольное**, происходящее без волевых усилий со стороны человека и **произвольное**, являющееся результатом сознательного намерения запомнить. Исследования З. М. Истоминой [4] показали, что перестройка мнемических процессов у детей 6-7 лет заключается в том, что ребенок оказывается в состоянии ставить перед собой сознательные цели запомнить и припомнить. Вместе с тем, переход к произвольной памяти не является одновременным актом, а представляет собой сложный процесс. Он включает два основных этапа:

- а) выделение и осознание ребенком мнемических целей;
- б) формирование соответствующих им действий и операций.

Произвольному запоминанию учебного материала дошкольников необходимо учить. Для этого нужно, чтобы дети умели ставить перед собой цель – **запомнить текст**. Эта цель должна быть понятна и конкретна. Произвольное запоминание – это внутренняя интеллектуальная работа, необходимая детям в *трех отношениях*: она помогает более быстрому обогащению речи, способствует интенсивному развитию эстетических чувств (чувство поэзии и образности языка) и укрепляет память.

Особое место в образовательном процессе детского сада занимает работа по **заучиванию стихотворений**, что весьма важно для развития произвольной памяти, формирования навыков смыслового запоминания информации и тренировки умения воспроизводить образец по памяти.

Как показали исследования В. Н. Андросовой [1], Р. И. Жуковской [2], З. Л. Панкратовой [5], Ю. Т. Илларионовой [3], А. И. Полозовой [6] и др. на качество **запоминания и воспроизведения** стихотворений оказывают влияние следующие психолого-педагогические **факторы**:

– интерес к содержанию стихотворения и совершенству его формы. Дети легко запоминают поэтический текст, если в нем есть близкие образы, смежные рифмы, ритм и звучность. Так, стихотворения А. Барто из цикла «Игрушки» лично значимы для каждого ребенка, ритмичны, доступны и понятны. После слов «*Зайку бросила хозяйка...*», «*Идет бычок качается...*» или «*Уронили мишку на пол...*» все последующие строки «выскакивают» сами по себе, непроизвольно. Поэтические тексты А. Барто легко запоминаются и быстро «оживают» в памяти ребенка;

– близость содержания стихотворения детским интересам: дети лучше запоминают стихотворения, в которых даны образы детей, игры, действия, выразительное и эмоциональное описание природы в разные времена года. Следует отметить, что в молдавской детской поэзии образно, ярко и поэтично описаны природные объекты и явления. Например, в стихотворениях И. Георгицэ «Рыбаки» («*Пролетели журавли над селом, солнце с неба унесли под крылом*»), П. Кэраре «Идет снег» («*Звезды врозь и звезды вместе, на землю летят созвездья*»), Ю. Филипа «Божья коровка» («*По стволу кизила ловко Божья вверх ползет коровка*»), В. Романчука «Весна» («*К нам идет Весна-красна, сеет света*

семена, сеет зернышки добра: зеленеть полям пора»), В. Рошки «Длиннохвостая синица» («Только-только весной потеплеют восходы – в чаще звонкой лесной видишь чудо природы»);

– индивидуальные предпочтения детей: одни дети любят фольклорные жанры с напевными песенными мелодиями (народные песенки, потешки, прибаутки) как, например, в прибаутке «Лиса»:

*Лиса по лесу ходила,
Звонки песни выводила.
Лиса лычки драла,
Лиса лапотки сплела.*

Другая часть детей проявляет интерес к стихотворениям с динамичным, маршевым ритмом и быстрее их запоминают. Например, стихотворение А. Барто «Барабан»:

*Левой, правой! Левой, правой!
На парад идет отряд.
На парад идет отряд.
Барабаничик очень рад.
Бабабанит, барабанит
Полтора часа подряд.*

Третья часть детей предпочитает стихотворения-диалоги, которые учат детей вступать в речевое общение различными способами и запоминать правила ведения диалога. Например, чтение стихотворения Г. Виеру «Медведь» помогает усвоить диалогическое единство «вопрос-ответ» и почувствовать интонационную выразительность текста и рифму (*медведь – посмотреть; она – пора, её – жильё*).

*- Ты куда идешь, медведь?
- В город елку посмотреть.
- А зачем тебе она?
- Новый год встречать пора.
- Где поставишь ты её?
- В дом возьму к себе, в жильё.*

– характер оценочных суждений педагога: надо убедить каждого ребенка, что он может запомнить поэтический текст и выразительно его воспроизвести;

– желания детей отражать поэтический текст в изобразительной деятельности. В стихотворении Л. Деляну «Идет зима» поэт так образно описывает зимнее время, что вызывает у детей желание нарисовать снегопад, зимние детские забавы, а после чтения текста Г. Виеру «Ракета» дети с удовольствием изображают космическое пространство со стремительно летящей яркой ракетой;

– близость стихотворного текста к игровым действиям детей (играм-драматизациям, инсценировкам, которые отражают основное содержание текста). Так, дети инсценировали стихотворение К. Чуковского «Черепашка», подчеркивая комизм ситуации: они изображали движения легкомысленных лягушат и произносили текст: «До болота идти далеко, до болота идти нелегко. Вот камень лежит у дороги. Присядем и вытянем ноги», а затем воспроизводили действия черепахи: «Вдруг на ноги камень вскочил и за ноги их ухватил» и т. д.; поэтический текст П. Кэраре «Лягушка и аист» позволил организовать игру-драматизацию «Птицы на болоте», в которой был использован диалог между лягушкой и аистом. Особое внимание уделялось интонациям и жестам персонажей, выразительному поведению героев, умению передать юмор сложившейся ситуации.

Лягушка: «Ты зачем сюда, старик?»

Аист: «Виноват, я на уши туговат.

*Ну-ка сядь ко мне на нос,
Повтори-ка свой вопрос»* и т. д.

Дети старшего дошкольного возраста должны научиться пользоваться памятью: не заучивать стихотворение механически, а уметь проводить его смысловую обработку. Установлено, что качественные изменения памяти, положительная динамика ее развития происходят в условиях специально организованного целенаправленного обучения приемам запоминания.

На основе изучения литературы и обобщения передового педагогического опыта мы выделили наиболее эффективные методические приемы, направленные на развитие умений детей запоминать и воспроизводить стихотворный текст:

– показ картины по теме произведения для более глубокого осмысления поэтического текста детьми. Например, при чтении стихотворения О. Казимир «Шоколадный цыпленок» следует показать сюжетную картину «Куриная семья», а читая стихотворение В. Романчука «Дом родной» – картину дома, сельская архитектура которого характерна для северного региона Молдовы;

– прослушивание записи стихотворения в исполнении мастера художественного чтения;

– объяснение незнакомых слов и выражений, использованных поэтом в тексте. Например, в стихотворении В. Романчука «Дом родной» надо объяснить слова «стреха», «лепет», «лоза» и образное выражение «свежий хлеб по кругу делят», а в тексте Л. Деляну «Огородник» уточняются слова «тяпка», «грядка», «огородник» и фразеологизмы «полон рот хлопот», «работает от сердца», «и от тяпки без оглядки», «было пусто – стало густо»;

– анализ стихотворного текста, который важно проводить методически грамотно. Вопросы к тексту формулируются так, чтобы ребенок отвечал словами из поэтического текста. Например, при анализе стихотворения Л. Деляну «Огородник» вопросы могут быть следующие: «Почему поэт говорит, что “огород – это полон рот хлопот”?», «Что делает Тудораш, чтобы славный был урожай?», «Для кого Тудораш выращивает урожай?», «Как называет Тудораша поэт?» («Огородник лучший наш»);

– придумывание нового названия к стихотворению;

– подбор рифм к словам из стихотворения. Например, задание детям: «Я буду говорить слова, а вы будете их рифмовать. Подберите рифму к словам «ракета» (дети отвечают: *комета, конфета, карета*), «огурец» (дети отвечают: *стрелец, боец, овец*)» или игра «Доскажи словечко» с напрашивающейся рифмой:

*Чик-чирик! Не робей!
Я бывалый ... (воробей)
Михаил залез на дуб
Чтобы врач не вырвал ... (зуб)
Лежебока рыжий кот
Отлежал себе ... (живот).*

– совместный поиск образных средств стихотворения: детям доступны сравнения и эпитеты как художественный прием. Так, в стихотворении Р. Сефа «Всё» дети выделяют сравнения: «*На свете всё на всё похоже: змея – на ремешок из кожи, луна – на круглый глаз огромный, журавль – на тощий кран подъемный...*».

Старшие дошкольники выделяют в тексте эпитеты, красочные определения, придающие поэзии живость, эмоциональность, выразительность. Например, создавая поэтический образ жеребенка Саша Черный пользуется сравнениями и эпитетами:

Хвост косичкой,
Ножки – спички,

*Оттопырил вниз губу...
Весь пушистый, золотистый,
С белой звездочкой на лбу.*

Создавая поэтический образ цыплят О. Казимир также использует сравнения и эпитеты «Под крылом у мамы-квочки ярко-желтые комочки. Шесть пушистеньких цыплят все пицат, все есть хотят» («Шоколадный цыпленок»).

Поэт В. Романчук в стихотворении «Туча» описывает дождик, используя эпитеты: «Дождик медленный и чистый сеет эта туча», а П. Кэраре в поэтическом тексте определяет цветовые качества ветра: «Если ветер в лес залез, он зеленый, точно лес. А с волной морской споря, станет голубым, как море» («Какого цвета ветер?»);

– чтение стихов не только словами, но и хлопками, выделяя сильным хлопком ударный слог. Например: «Мой автобус заводной по тропе бежит лесной» (П. Кэраре «Мой автобус»);

– создание «мысленного образа», т. е. своеобразной иллюстрации к содержанию стихотворения. Так, педагог читает первые строчки стихотворения Л. Деляну «Зима пришла»: «Сколько снега! Сколько снега! Это Зимушка-зима шапки снежные с разбега надевает на дома», а затем просит детей словесно описать картинку зимними красками, отразив в ней эмоциональное отношение к поэтическому тексту.

Таким образом, на основе вышеизложенного мы можем сделать вывод, что использование описанных методических приемов обучения помогает детям запомнить стихотворный текст и развить навыки логического запоминания; систематическая и целенаправленная коррекционно-развивающая работа оказывает положительное влияние на формирование приемов осмысленного запоминания, воспроизведения и самоконтроля за результатами запоминания.

Прочное запоминание поэтического текста, связанное с овладением важнейшими приемами его осмысления и логического запоминания, становится эффективным способом улучшения ослабленной детской памяти, которая не только хранит информацию, но и может использовать её в определенной учебной или жизненной ситуации.

Использованная литература:

1. АНДРОСОВА, В. Н. Развитие интереса к поэзии у детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада: автореф. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1969. 16 р.
2. ЖУКОВСКАЯ, Р. И. Чтение стихотворений в детском саду. Москва: Учпедгиз, 1951. 120 р.
3. ИЛЛАРИОНОВА, Ю. Т. О заучивании стихотворений в детском саду. В: *Дошкольное воспитание*. 1973, пг. 2, pp. 18-25.
4. ИСТОМИНА, З. М. Формирование у дошкольников смыслового соотнесения как приема запоминания. В: *Развитие логической памяти у детей*. Москва: Педагогика, 1976, pp. 22-71.
5. ПАНКРАТОВА, З. Л. Заучивание наизусть и выразительное чтение стихотворений и басен. В: *Дошкольное воспитание*. 1974, пг 1, pp. 27-31.
6. ПОЛОЗОВА, А. И. Некоторые особенности восприятия детьми содержания и формы стихотворения. В: *Дошкольное воспитание*. 1970, пг. 7, pp. 8-13.
7. *Психологический словарь*. Под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1983. 448 р.

НАРУШЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ ЗВУКА «Р» И МЕТОДЫ ЕГО УСТРАНЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОТЫЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА, кандидат педагогических наук,
доцент, Государственный университет «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова

Abstraite: L'article traite la formation de la prononciation des enfants dans les conditions de jardin d'enfants, met en évidence les caractéristiques de l'appareil de la parole motrice des enfants. Une attention particulière est accordée aux défauts de prononciation de son „p” – le rotacisme. L'auteur décrit en détails les méthodes de correction du rotacisme chez les enfants: exercices de langue, répétition de virelangues, actions de jeu, devinettes, apprentissage de poèmes, exécution de tâches différenciées pour la mise en pratique des sons „p” – „л”, „p” – „ль”.

Mots-clés: enfants d'âge préscolaire, prononciation du son, appareil vocal, rotacisme, automatisé du son, méthodes de correction des défauts sonores „p”.

Изучение вопросов формирования звукопроизношения, обучение правильному произношению звуков имеет большое теоретическое и практическое значение. Исследователи детской речи (Р. Е. Левина [3], Н. Х. Швачкин [8], Н. И. Жинкин [2], Е. И. Радина [5], М. М. Алексеева [1] и др.) отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребёнка. Материалы обследования речепроизношения (Е. И. Радина [5], М. М. Алексеева [1], А. И. Максаков и М. Ф. Фомичева [4] и др.) показывают, что большинство детей (более 50%), поступающих в школу, обладают несовершенным звукопроизношением. Такое противоречие между доказанными наукой возможностями обучения детей правильному звукопроизношению и существующим положением дел свидетельствует о недостаточной разработанности методики руководства формированием звуковой стороны речи. Это обстоятельство определило актуальность вопросов формирования звукопроизношения в условиях детского сада.

Правильное решение этой проблемы связано с рассмотрением анатомо-физиологических предпосылок овладения правильным произношением звуков в дошкольном возрасте. Кратко рассмотрим физиологические предпосылки.

Все органы речи связаны и взаимодействуют под регулирующим воздействием коры головного мозга. В звукопроизводстве большую роль играет **речевое дыхание**. При речевом дыхании вдох несколько ускоряется, а выдох значительно замедляется. Учёный М. Е. Хватцев [7] отмечает у детей большое несовершенство речевого дыхания: очень слабый вдох и выдох, что ведёт к тихой речи; неэкономное и неравномерное распределение выдыхаемого воздуха, в результате чего ребёнок иногда выдыхает весь запас воздуха на первом слове; толчкообразный выдох: речь звучит то громко, то тихо. Неумение дышать носом вносит известную дезорганизацию в произношение – пропускаются звуки, наблюдаются задержки в их произношении. Речевое дыхание лежит в основе звукопроизносительного процесса речи. От направления и определённой силы выдувной струи воздуха зависит правильное произношение звука. Так, для произношения звука «р» необходимо уметь направлять выдыхаемую струю через ложбинку посередине языка на кончик языка, поднятого у альвеол (Е. И. Радина).

Речь формируется под контролем **слуха**. Учёные отмечают возможность раннего формирования деятельности слухового анализатора, что обеспечивает ранее развитие звуковой речи.

Установлено, что имеется определённая взаимосвязь в деятельности слухового и речедвигательного анализаторов. По данным исследований (Н. Х. Швачкин [8], Н. И. Жинкин [2] и др.) речевой слух требует обязательного участия звукопроизводящего механизма, которым является **артикуляционный**

аппарат. Важной предпосылкой овладения чистым звукопроизношением в дошкольном возрасте является соответствующее развитие слухового анализатора и фонематического слуха.

Речедвигательный аппарат дошкольника имеет особенности: несовершенное функционирование а) центрального аппарата речи, находящегося в коре головного мозга; б) периферических органов речедвигательного аппарата (голосовые связки короче, чем у взрослого; гортань вдвое короче; движения органов речевой артикуляции недостаточно развиты: мягкое нёбо, язык с небным сводом, зубная система, губы и нижняя челюсть).

Каждый звук требует определённого артикуляционного уклада. Органы артикуляции ребёнка слабы и требуют упорной тренировки. Язык заполняет большую часть ротовой полости, что ограничивает его двигательные возможности. Губы смыкаются слабо, а мягкое нёбо мало поднимается. Однако мышцы ребёнка более эластичны и сокращаются медленнее, что уменьшает утомление.

Как указывает Е. Ф. Рау [6] особое внимание следует уделять зрительным ощущениям (от восприятия артикуляции говорящего). Зрительное восприятие помогает улавливать видимую артикуляцию звуков и тем самым уточнять свои собственные речевые движения.

Важной предпосылкой формирования речи является **способность ребёнка к подражанию**.

Подражание – сложная деятельность, требующая анализа образца, перевода зрительных образов в двигательные, подгонки выполняемых движений к образцу на основе сенсорных коррекций. Для ребёнка является трудной задачей подражание движениям тех органов, которые он у себя не видит (рот). Для усвоения звуковой стороны языка необходимо:

- а) развитие восприятия звуков речи (фонематический слух);
- б) развитие произнесения звуков речи (моторика речевого аппарата).

Учёные выделили три фонетические группы, которые несовершенны в произношении звуков у детей: а) шипящие; б) свистящие; в) сонорные («л», «р»). Так, например, дефекты произношения звука «р» наблюдаются у 26 % детей в возрасте от 5 до 9 лет (данные логопеда М. А. Александровой).

В связи с тем, что проблема произношения звука «р» встречается наиболее часто у детей дошкольного возраста мы поставили цель: изучить это явление и выделить эффективные способы исправления этого дефекта звукопроизношения.

Под названием «ротацизм» объединяются различные дефекты произношения звука «р». Уточним, как образуется звук «р». Голосовые связки сомкнуты и вибрируют (сонорный); нёбная занавеска поднята и закрывает проход в нос; губы и зубы открыты, нижняя челюсть и вся ротовая полость напряжены, передняя часть языка распластана, истончённые боковые края приподняты, упираются в верхние зубы и образуют довольно широкое сужение канала для воздушной струи, которая поступает на кончик языка; последний неплотно прилегает к верхним альвеолам и под влиянием струи периодически колеблется, то прилегая к альвеолам, то отходя от них. Быстрота колебания от 2-3 до 30 в сек.

Наиболее частые виды ротацизма (по исследованию А. Я. Яунберзинь)

№ п/п	<i>Ротацизм</i>	<i>Параротацизм</i>
1	Отсутствие «р» (или гласного вместо него)	«р» – «д» «р» – «и»
2	Носовое произношение	«р» – «л»
3	Горловое произношение	«р» – «ль»

4	Двугубное «р»: а) кучерское с вибрацией б) двугубное без вибрации	«р» – «н» «р» – «г»
5	Боковое произношение	«р» – «ы»

Автоматизация звука «р» начинается как только получается звучание звука «р», хотя оно может быть неполноценное. В методической литературе рекомендуется начинать автоматизацию звука в слогах, а затем словах. Звук «р» требует более низкого положения кончика языка (у верхнего края зубов) и меньшего раската. Рекомендуется разъяснять разницу в артикуляции при звуке «р» и «р'», а затем дать для произношения слоги – «ари», «аря», «арю». Надо следить за чётким и длительным звучанием гласной после звука «р», что зависит от отпускания кончика языка при переходе на гласную. В педагогической практике используют следующие упражнения:

- повтори слоги: ара – аро – ару...;
- повтори слова: горка – Егорка; корзина – резина;
- найди и произнеси в слове первый слог: **рама, роза, брошка, парта**;
- найди и произнеси в слове второй слог: **астры, транспорт**.

Рассмотрим более подробно методы исправления ротацизма у детей дошкольного возраста.

1) Подготовительные упражнения для языка:

- а) поднятие широкого языка на верхнюю губу;
- б) язык, сохраняя свою форму, втягивается за зубы.

2) Упражнения для развития кончика языка:

а) язык вверх-вниз (на верхнюю губу – на нижнюю губу; за верхние губы – за нижние зубы);

б) язык вправо – влево (снаружи и во рту);

в) круговые движения языка между челюстями и губами то справа налево, то наоборот с задержкой и упором кончика языка в правую щеку, в левую щеку. Нужные действия и нужная форма языка вырабатываются скорее и совершеннее, если мы включаем целенаправленное действие, требующее той же близкой формы языка и тех же движений. Такие действия: прищёлкивание языком, «болтушка» – звук, производимый быстрым движением просунутого между губами кончика языка то вверх, то вниз.

Необходимо добиваться прищёлкивания, сопровождаемого чётким щёлкающим звуком.

3) Звуковые упражнения типа дэ-дэ-дэ, да-да-да, ды-ды-ды, которые позволяют получить звук «р».

Проводя под языком во время произношения указанных слогов чистым пальцем или концом шпателя можно получить проторный звук «р» с лёгкой вибрацией. В результате последующих упражнений звук «р» начинает удаваться без постороннего воздействия.

4) Широкое использование упражнений на исправление дефекта звука «р»:

✓ повтори чистоговорки:

Ра-ра-ра – перед нами гора;

Ра-ра-ра – на дворе жара.

Ру-ру-ру – не люблю жару;

Ру-ру-ру – прыгают кенгуру.

Ры-ры-ры – эти комары;

Ры-ры-ры – красные шары.

Ор-ор-ор – сосновый бор;

Тра-тра-тра – высокая трава;

*Ре-ре-ре – щука в ведре.
Ри-ри-ри – прилетели снегири.
Ря-ря-ря – яркая заря.*

✓ игровое упражнение «Доскажи словечко»:

*По реке плывёт бревно –
Ох, и злющее оно!
Тем, кто в реку угодил
Нос откусит... (крокодил).*

*Он ходил голову задрав
Не потому, что важный граф,
Не потому, что гордый нрав
А потому, что он – ... (жираф)*

*Слон шагает по дороге
Вот так хобот!
Вот так ноги!
Под слоном прогнулся мост
У слона огромный ... (рост).*

✓ повтори предложение: «На горке ёлки. На горке сосны. На ёлке сидит снегирь. На сосне сидит ворона».

✓ повтори скороговорки:

а) *Карл Карлович у Карпа Карповича карпа купил.*

б) *Тридцать три трамвая в ряд*

Тарахтят, тарахтят.

в) *За тараканом с барабаном,*

За комаром с топором.

✓ повтори стихотворение:

«Под свист и щёканье бичей

Под грохот барабана

Летит отчаянный жокей –

Дон Педро обезьяна.

По проволоке дама

Идёт как телеграмма». (С. Маршак «Цирк»).

✓ отгадай загадки:

а) *Драчун и забияка*

Не знает страха

Живёт в воде

Носит иглы на спине. (Ерш).

б) *Тихо, чтоб никто не слышал,*

В озере из норки вышел,

Повернулся, а потом

Зашагал вперёд хвостом. (Рак).

Особое внимание педагоги ДОУ уделяют работе над дифференциацией звуков в словах (звуки «р» – «л»), целью которой является обучение детей умению выделять дифференцируемые звуки из слова и не смешивать их.

Методика работы заключалась в следующем:

1. Детям предлагали два слова, отличающиеся одним из дифференцируемых звуков. На их примере детям показывали, что с заменой одного звука меняется смысл слова. Ребёнок объяснял значение каждого слова и указывал, в каком слове каждый звук находится. Например, предлагались слова

«Марина» – «малина». Дети объясняли, что Марина – это девочка, а малина – ягода. В слове «Марина» звук «р», в слове «малина» звук «л». Воспитатель спрашивал: «А что надо сделать, чтобы слово «Марина» превратилось в слово «малина»? (вместо «р» произнести «л»); или слова «рак» – «лак». Они объясняли, что «рак» – животное и живёт в воде, а «лак» – это густая жидкость, которой покрывают деревянные изделия. В слове «рак» звук «р», а слове «лак» звук «л».

2. Детям раздавали картинки (предметы, игрушки), в названии которых имеется один из дифференцируемых звуков. Каждый ребёнок показывал свою картинку, называл её, выделяя дифференцируемый звук, и клал в карман, висящий на доске под соответствующей картинкой-символом.

3. Детям предлагались слова (названия игрушек, предметов, картинок), в которых имелись оба дифференцируемых звука. Например: журнал, рыболов, проволока, крыло. Дети должны правильно называть картинки или игрушки, не смешивая звуки. Параллельно шла работа над улучшением дикции, уточнением правильности произнесения слов в соответствии с орфоэпическими нормами произношения.

Мы рассмотрели наиболее распространенные методы и приёмы устранения дефектов произношения звука «р» в условиях ДОУ, применение которых в дидактически целесообразной последовательности помогает преодолеть наиболее частые виды ротацизма у детей 5-7 лет.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу: овладение произношением звуками русского языка к 7 годам возможно при систематическом целенаправленном обучении звукопроизношению; поэтому необходимо продолжить работу над окончательным становлением шипящих и сонорных («л», «р») звуков. В основе индивидуальных и групповых занятий лежат:

- а) установка на восприятие звука и его произнесение;
- б) многократные упражнения в произнесении звука «р» и слов с ним.

Полноценное восприятие образца произношения звука «р», его артикуляция и последующие упражнения детей оказывают положительное влияние на правильное произношение детьми этого трудного звука.

Систематическая работа по обучению детей правильному звукопроизношению, работа над артикуляцией звука «р» способствует устранению различных видов ротацизма, распространение которого наблюдается у детей дошкольного возраста.

Использованная литература:

1. АЛЕКСЕЕВА, М. М. К методике обучения звукопроизношению. В: *Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста*. Москва, 2000, pp. 344-351.
2. ЖИНКИН, Н. И. К вопросу о развитии речи детей. В: *Советская педагогика*. 1954, пг. 6, pp. 79-94.
3. ЛЕВИНА, Р. Е. *Воспитание правильной речи у детей*. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 31 р.
4. МАКСАКОВ, А. И., ФОМИЧЕВА, М. Ф. Звуковая культура речи. В: *Развитие речи детей дошкольного возраста*. Москва: Просвещение, 1984, pp. 48-74.
5. РАДИНА, Е. И. *Как развивать речь ребенка : (В помощь воспитанию ребенка-дошкольника в семье)*. Москва : Учпедгиз, 1943. 35 р.
6. РАУ, Е. Ф., РОЖДЕСТВЕНСКАЯ, В. И. *Смещение звуков речи у детей*. Москва: Просвещение, 1972. 208 р.
7. ХВАТЦЕВ, М. Е. *Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста*. Москва: Учпедгиз, 1961. 206 р.
8. ШВАЧКИН, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. В: *Известия АПП РСФСР*. 1948, вып. 13, pp. 101-133.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ НА УРОКЕ

**КУЗЬКИНА ОЛЬГА, дефектолог
Запорожский учебно-воспитательный комплекс № 90
ПОЛЕЕВА МАРИНА, ассистент учителя, 1 категория
Запорожский учебно-воспитательный комплекс № 90**

Abstract: This article examines the problem of teaching junior schoolchildren with special needs to ask questions in the lesson. Based on the analysis of the literature, the characteristics of the questions of schoolchildren in the lesson are given, their types are characterized, the significance in the development of the cognitive activity of children with special educational needs is shown. Based on the practical experience of the author of the article, we propose approved pedagogical conditions for improving this aspect of teacher activity in an inclusive class.

Key words: children with special educational needs, questions of schoolchildren at the lesson, cognitive activity, information questions, problematic issues.

Для детей с ООП роль вопроса в развитии мышления это – актуальная проблема, рассматривающая вопрос, как неотъемлемый элемент структуры их мышления.

Однако, в учебно-методической литературе речь идет больше о вопросах учителя: именно вопрос учителя рассматривается как средство развития учащихся с особыми образовательными потребностями.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что роль вопросов учеников в их познавательной деятельности долгое время не ставилась даже в качестве проблемы.

Лишь в середине XX века в педагогике и психологии начинается исследование значения вопросов учащихся в развитии их логического мышления. На необходимость применения вопросов самих учеников в обучении указывают известные психологи и педагоги (Б.Г. Ананьев, П.Н. Груздев, Б.В. Журавлев, В.В. Заботин, И.Я. Лернер, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина).

В ряде современных исследований, посвященных познавательной активности детей с интеллектуальной недостаточностью (З.А. Абасов, В.И. Лозовая, Т.В. Певчева, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина), отмечается, что постановка школьниками вопросов на уроках является необходимым элементом обучения, способствует развитию активности и самостоятельности в обучении, свидетельствует о наличии интереса к учебному предмету [1].

Истоки возникновения вопросов младших школьников, место вопроса ученика в процессе обучения, способы и средства формирования умения младших школьников ставить вопросы в педагогической теории и практике стали актуальными в настоящее время, в русле исследовательского и проектного обучения.

Остановимся подробнее на наиболее распространенном в педагогической литературе распределении вопросов учителя на две большие группы:

1. **информационные** вопросы, нацеленные на приобретение новой, дополнительной информации в готовом виде;
2. **собственно-проблемные** (эвристические) вопросы, ориентирующие учащихся на приобретение знаний путем самостоятельной поисковой деятельности.

При этом указывается на необходимость перехода от постановки информационных вопросов к постановке вопросов проблемных [3].

Информационные вопросы не возбуждают активную мыслительную деятельность учащихся. И.П. Подласый считает, что постановка информационного вопроса, правомерная, как составной элемент обучения,

«превращается в тормоз умственного развития ребенка, если занимает доминирующее положение в работе учителя, в учебниках и учебных пособиях для учащихся». В случаях, когда большинство вопросов учителя является информационными, ученик попадает в позицию пассивного «принимателя» знаний [4].

С.Л. Рубинштейн выделяет и роль учителя, которая предполагает не только тесное взаимодействие с учащимися, но и умение так организовать обучение, чтобы вовлечь учащегося в самый процесс принятия и осмысления общественного опыта человечества. Этому могут способствовать проблемные вопросы, предлагаемые учителем учащимся.

Проблемными являются такие вопросы, ответ на которые не содержится ни в прежних знаниях ученика, ни в наличной предъявляемой информации и которые вызывают у учащихся интеллектуальные затруднения. «Проблемный вопрос содержит в себе еще не раскрытую учащимися проблему, область неизвестного, новые знания, для добывания которых необходимо какое-то интеллектуальное действие, определенный целенаправленный мыслительный процесс», – пишет М.И. Махмутов [3, с. 49]. Таким образом, вопросы различаются по степени актуализации познавательной деятельности учащихся.

По его мнению, для этого вопрос должен обладать следующими признаками:

- иметь логическую связь как с ранее усвоенными понятиями и представлениями, так и с теми, которые подлежат усвоению в определенной учебной ситуации;
- должен содержать в себе познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного
- вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Эта сторона вопроса особенно важна для детей с особенностями в развитии, поскольку связывает познавательное затруднение с интересом и эмоциональностью восприятия. Именно заинтересованность, эмоциональность, активность учащихся при изучении учебного материала могут привести к постановке ими вопросов на уроках.

В ряде изученных нами дидактических исследований отмечены следующие функции вопросов учителя в обучении:

- контролирующая;
- сигнализирующая (вопрос свидетельствует о степени «включенности» учащихся в работу по поиску решения познавательной задачи, дает возможность учителю своевременно получать информацию о пробелах и недопонимании учащимися изучаемого материала);
- речевая (вопрос выступает показателем культуры речи, средством развития и обогащения лексики);
- мыслительная (вопрос является критерием уровня развития мыслительной активности, логики мышления).

Общим для всех исследователей является понимание основного назначения вопроса: вопрос служит для того, чтобы выяснить неизвестное. Вопрос возникает при столкновении школьника с противоречием, которое необходимо разрешить.

Для нас в этом аспекте рассматриваемой проблемы очень важно мнение М.И. Волошина, который считает, что познавательная активность как качество деятельности личности формируется главным образом в процессе познания, которое по своей природе связано с целенаправленной активностью субъекта.

Создание учителем определенных ситуаций и использование системы средств активизации учения является одним из условий формирования у младших школьников умения задавать вопросы на уроке.

В педагогической литературе вопросы учащихся на уроках рассматриваются также в аспекте проблемного обучения, возможностей проблемной ситуации в активизации постановки вопросов учащимися [5].

В ходе изучения проблемы мы искали в литературе ответ на вопрос, «Какие обстоятельства вызывают постановку школьниками с ООП познавательных вопросов?». Анализ показал, что основной причиной постановки вопросов такими учениками на уроках, является стремление найти выход из проблемной ситуации, сложившейся в сознании учащегося. В отдельных случаях учащегося побуждает к постановке вопроса не только познавательный интерес: вопросы могут задаваться, чтобы произвести на учителя впечатление своей пытливостью, или для того, чтобы нарочно поставить учителя в такое положение, чтобы он обратил внимание на этого ученика [3]. Познавательные вопросы, поставленные школьниками на уроках по собственной инициативе, а не по заданию учителя в ходе классной работы над учебным материалом, к сожалению, сегодня являются редким явлением в работе инклюзивной школы.

Нас в практической работе с учащимися с особыми образовательными потребностями интересовало «Как преодолеть пассивность учащихся с ООП в постановке вопросов?». Ответ мы нашли у Т.В. Певчевой, которая выделяет следующие условия, необходимые для того, чтобы эти учащиеся задавали на уроках вопросы (речь идет о начальной и средней школе):

1. Создание в классе психологического климата, который располагает к взаимопониманию, контакту между учителем и учащимися; наличие так называемой обратной связи, когда в классе складывается такая обстановка, при которой стремление учителя организовать беседу, общение с учениками встречает ответную положительную реакцию с их стороны.
2. Наличие у школьников психологической готовности к постановке вопросов (в классе должна быть выработана привычка обращаться с вопросами к учителю по ходу урока; учитель выражает внимание, интерес к вопросам ученика; стремится устранить мотивационно-личностные барьеры, которые мешают учащимся задавать вопросы, и т.д.) [2].
3. Ознакомление учащихся с правилами логически и стилистически грамотной постановки вопросов.
4. Повышение качества вопросов учителя.
5. Использование в процессе обучения специальных приемов поощрения учащихся к постановке вопросов: высокая отметка, похвала или благодарность; установка на лучший вопрос с целью учета интересно поставленных вопросов при выставлении оценки учащемуся за всю работу на уроке и др.

Как считает большинство исследователей, именно начальная школа располагает наибольшими возможностями для стимулирования, обучения детей постановке познавательных вопросов на уроках. Это связано, прежде всего, с тем, что в этом возрасте у детей есть желание учиться, узнавать новое, именно в начальной школе дети приобретают умение читать и начинают овладевать научными понятиями.

В своей работе с учащимися младшего школьного возраста мы решили совершенствовать этот процесс. Наша программа строилась на соблюдении следующих психолого-педагогических условий формирования исследуемого умения: знание учителем особенностей вопросов младших школьников на уроке; развитие учителем у младших школьников умения выявлять проблемы и противоречия в изучаемом материале и на этой основе формулировать их в форме познавательных вопросов; наличие у учащихся знаний о типах вопросов и

правилах их постановки; создание учителем ситуаций, способствующих постановке младшими школьниками познавательных вопросов; установка младших школьников на задавание вопросов в ходе уроков.

Мы предположили, что оптимальным является специальное обучение школьников с ООП умению задавать вопросы.

Считаем необходимым выделить приемы работы с этой категорией учащихся, которые мы нашли в учебно-методической литературе и которые показали эффективность в процессе практической работы.

Прием – «Вопросительные слова». «Вопросительные слова» помогают им создать так называемое «поле интереса». Учебная ситуация: педагог просит обучающихся вспомнить различные понятия, связанные с темой и записать их в правую колонку двухчастной таблицы. В левую же часть ученики записывают различные вопросительные слова (не менее чем 8-10 слов). После этого предлагается за 5-7 минут сформулировать как можно больше вопросов, сочетая элементы обеих колонок. Эту работу можно выполнять индивидуально или в парах. Есть одно условие! Обучающиеся не должны знать ответы на свои вопросы. Зачем спрашивать, если ответ известен!? Таким образом, получится несколько списков самых разных вопросов.

Прием «толстые – тонкие вопросы». «Тонкие» вопросы требуют однословного ответа (кто, что, когда, как звать, было ли, верно ли, мог ли?). «Толстые» требуют размышления, умение анализировать (объясните, почему; почему вы так думаете; в чем различия; предположите, что будет, если?)

Используя этот метод мы учитывали следующее:

- После того как дети заполняют таблицу, необходимо сразу же обсудить ее содержание. Чтобы работа с данным приемом принесла плоды, нужно осуществлять обратную связь – ребенок должен знать, как выполняют это задание его сверстники.
- При обсуждении таблицы необходимо акцентировать внимание детей на том факте, что на толстые вопросы возможно несколько ответов, а на тонкие – только один.
- Окончанием работы с этим приемом должна стать таблица ответов на толстые и тонкие вопросы.
- Ученики с особенностями в развитии с трудом заполняют таблицу. Не стоит настаивать, необходимо поощрять даже незначительные успехи.
- *Прием «мозаика».* Учебная ситуация: класс делится на группы и каждой группе предлагается задать вопросы по заданному отрывку текста.

Прием «Ромашка Блума».

В своей работе мы использовали метод американского психолога и педагога Бенджамина Блума - «Ромашкой Блума». Первый лепесток - простой вопрос. Простые вопросы – это вопросы, отвечая на которые нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля. Второй лепесток - вопрос-интерпретация. Объясняющие вопросы обычно начинаются со слова «Почему?». Они направлены на установление причинно – следственных связей. Третий лепесток - оценочный вопрос. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?». Четвёртый лепесток - практический вопрос – вопрос направлен на установление взаимосвязей между теорией и практикой. «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» Пятый лепесток - творческий вопрос – в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза. Шестой лепесток - уточняющий вопрос. Обычно эти вопросы начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?». Цель этих вопросов – представление ученику возможности для обратной связи относительно того, что он только что сказал.

Во втором классе, когда учащиеся учатся решать составные задачи, вопросы к данному алгоритму добавляются, и учащиеся самостоятельно анализируют ход решения задачи, формулируя вопросы.

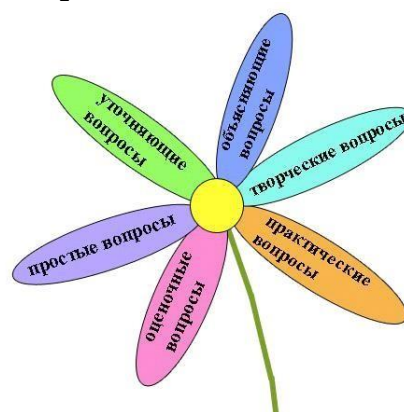
1. Что нужно узнать в задаче?
2. Что необходимо знать, чтобы ответить на вопрос задачи?
3. Как узнать, ...
4. Узнав... и зная..., что можно узнать?
5. Как узнать?
6. Как убедиться, что задача решена верно?

Анализ проведенной работы показал, что у учащихся с ООП улучшились умения задавать вопросы. Они стали более ответственно подходить к

постановке вопросов на уроке, в результате чего количество служебных вопросов снизилось, а количество собственно познавательных вопросов увеличилось.

Кроме того, учащиеся стали активнее принимать участие в решении познавательных задач, поиске ответов на вопросы учителя, в постановке собственных вопросов на уроках. Несмотря на то, что репродуктивный характер вопросов учащихся в инклюзивном классе остался преобладающим, значительно увеличилось число репродуктивно-познавательных и собственно-познавательных вопросов.

Таким образом, можно констатировать, что одной из актуальных задач обучения в начальной школе детей с ООП должно стать целенаправленное формирование у них умения задавать вопросы на уроках.



Использованная литература:

1. Асмолова А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. Москва: Просвещение. 2010. 340 с.
2. Исакова Н. А. Функции и место вопросов учителя на уроке в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000. 19 с.
3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1995. 259 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. завед. Москва: ВЛАДОС, 1996. 432 с.
5. Баранова Э. А.. Вопрос как форма познавательной активности детей 5-8 лет. В: Вопросы психологии, 2007, № 4, с. 45-55.
6. Белозеров С. М. Задавать вопросы, а не заучивать ответы! В: Народное образование, 2010, № 8, с. 161-168.
7. Белозеров С. М. Ответная и вопросная форма обучения: какая из них учит учиться? В: Школьные технологии, 2010, № 4, с. 52-64.

ФОРМИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

КУРЕЦ ЮЛИЯ, магистрант

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Институт инклюзивного образования,
Минск, Беларусь*

*ХАБАРОВА СВЕТЛАНА, кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Институт инклюзивного образования,
Минск, Беларусь*

Abstract: *In the article emphasizes the importance of forming an attribute vocabulary in children with speech disorders in inclusive educational institutions. Describes the qualitative and quantitative results of the experimental study and on the basis of their analysis stands out the main direction of work on the formation of an attribute vocabulary in children of senior pre-school age with a general underdevelopment of speech.*

Key words: *inclusive education, competence, communication, speech disorders, attributive dictionary, formation.*

Необходимым условием реализации Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь является включение детей с особенностями психофизического развития, в том числе детей с нарушениями речи, в единый образовательный процесс со своими сверстниками [2, с.8]. Большую роль в осуществлении данной задачи играет формирование коммуникативной и социальной компетенций у детей с общим недоразвитием речи. Инклюзивное образование предполагает предоставление детям возможности получать социальный опыт в процессе общения со сверстниками на равных [3, с.240].

Развитие коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи предусматривает формирование у них умений правильно использовать средства языка в устной речи в соответствии с ситуацией общения, умений вести диалог, осуществлять учебное сотрудничество и поддерживать эмоциональный контакт с собеседником [1, с.80]. При этом для детей с общим недоразвитием речи ведущим направлением коррекционно-развивающей работы является развитие лексического запаса. В свою очередь, богатый атрибутивный словарь и правильное употребление имен прилагательных в речи способствует более полному и развернутому выражению мысли, а также умению производить оценку и выражать ее в устной речи.

Для выявления состояния атрибутивного словаря (активного и пассивного) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III ур. р. р.) и у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, их сравнения, было проведено экспериментальное исследование.

В экспериментальном исследовании участвовало 60 воспитанников старшего дошкольного возраста: 30 человек - контрольная группа (нормально говорящие дети) и 30 - экспериментальная группа (дети с общим недоразвитием речи (III ур. р. р.).

Исследование атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы посчитали целесообразным разделить на следующие блоки:

1. Исследование объема пассивного атрибутивного словаря (понимания прилагательных);
2. Исследование объема активного атрибутивного словаря;
3. Исследование лексической системности и структуры значения слова;
4. Исследование антонимии и синонимии прилагательных.

Для оценки состояния атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их нормально говорящих сверстников нами использовались приемы исследования атрибутивного словаря, представленные в методике обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой; методике изучения словарного запаса М.А. Поваляевой; методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. Р.И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой.

При обследовании атрибутивного словаря детей старшего дошкольного возраста были обнаружены существенные различия в выполнении заданий детьми экспериментальной и контрольной групп.

При количественном анализе ответов детей экспериментальной группы было выявлено, что у 2-х воспитанников уровень сформированности атрибутивного словаря высокий, у 6-ти детей – средний уровень, у 14-ти детей – уровень ниже среднего, у 8-ми детей – низкий.

Результаты в процентном соотношении: 47%-уровень ниже среднего; 26%-низкий уровень; 20%-средний уровень, 7% - высокий уровень.

При количественном анализе ответов детей контрольной группы (детей с нормальным речевым развитием) было выявлено, что у 11-ти воспитанников уровень сформированности атрибутивного словаря высокий, у 14-ти детей – средний, у 5-ти детей – уровень ниже среднего. Низкий уровень сформированности атрибутивного словаря из детей никто не показал.

Результаты в процентном соотношении: 37% - высокий уровень; 47% - средний уровень, 16% - уровень ниже среднего.

Обследование активного словаря прилагательных детей по методике И.А. Смирновой показало, что большинство детей с общим недоразвитием речи допускают различные ошибки при употреблении качественных прилагательных:

- смысловые замены в определении качеств предмета (толстая гиря, высокий шарик);
- ошибки в согласовании существительного и прилагательного в роде (тяжелое гиря);

При подборе относительных прилагательных к словам воспитанники допускали следующие ошибки:

- замена суффиксов (апельсинный);
- замена относительного прилагательного существительным с предлогом в косвенном падеже (Буратино какой? – Из дерева);

Типы ошибок при подборе притяжательных прилагательных к слову:

- замена суффикса (медведины);
- замена прилагательного существительным в косвенном падеже (бабушки);

Все вышесказанное свидетельствует о том, что работа по формированию словаря должна проводиться с детьми не только в целях количественного его роста, но и с качественной стороны.

Обследование словаря антонимов по методике М.А. Поваляевой показало, что большинство детей с общим недоразвитием речи вместо слова с противоположным значением подбирают слова-стимулы с частицей «не» (грустный - негрустный, молодой - немолодой);

В целом, при анализе ответов было выявлено, что словарь прилагательных у детей, имеющих общее недоразвитие речи, беден и существенно отстает от нормы. Некоторые воспитанники затруднялись ответить, многие не справлялись с заданием без помощи экспериментатора. Было выявлено, что пассивный словарь у детей сформирован лучше, чем активный. Многим воспитанникам подбирать слова по смыслу или использовать способы словообразования намного труднее, чем воспринимать слова на слух.

Полученные в результате экспериментального исследования данные позволили выделить следующие направления и задачи формирования атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

1. Расширение объема словаря прилагательных и расширение представлений об отличительных признаках объектов и явлений.

Задачи:

- формировать умение правильно подбирать прилагательные (слова-признаки) к существительному;
 - расширять объем словаря прилагательных и развивать речевые ассоциации;
 - формировать умение выделять семантически дифференцированные признаки слова.
2. Уточнение значения слова и развитие лексической системности.

Задачи:

- уточнять значения уже имеющихся в словаре ребенка слов;
 - формировать умение дифференцировать значения слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и др.;
 - формировать умение группировать слова по семантическим признакам;
 - формировать умение дифференцировать слова внутри семантического поля.
3. Развитие процессов словообразования и уточнение значения производных слов.

Задачи:

- формировать умение образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом -ИН-;
- формировать умение образовывать притяжательных прилагательных без чередования;
- формировать умение образовывать относительные прилагательные с суффиксами -ОВ-, -ЯНН-, -ЕНН-, -Н-;
- формировать умение образовывать относительные прилагательные с суффиксом -АН-, -АТ-;

- формировать умение образовывать качественные прилагательные с суффиксами –ОВАТ- (голубоватый);
 - формировать умение образовывать уменьшительно-ласкательные прилагательные с суффиксом –ЕНЬК-;
 - формировать умение образовывать качественные прилагательных с суффиксами -ЧИВ-, -ЛИВ-.
4. Дифференциация грамматических значений слов.

Задачи:

- формировать умение дифференцировать в речи грамматические формы имен прилагательных;
- формировать умение правильно употреблять слово в речевом потоке, в словосочетаниях и в предложениях, на основе грамматических правил языка.

Таким образом, целенаправленная работа по формированию атрибутивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет способствовать полноценному и эффективному обучению, воспитанию, развитию и реабилитации детей в инклюзивной образовательной среде.

Использованная литература:

1. КРАСОВСКАЯ, Е. В., ДАНИЛОВА А. Н. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В: *Теория и практика образования в современном мире: V Международная научная конф.*, июль, 2014. Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014, с. 80-82. ISBN 978-5-8000-0002-3.
2. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: № 680 от 22.07.2015. *Министерство образования Республики Беларусь*.
3. ЯКОВЛЕВА, Н.Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект. В: *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Международная научно-практич. конф.*, 20-22 июня, 2011, Москва: МГППУ, с. 240-242. ISBN 978-5-94051-073-4.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ИГРЕ В ШАХМАТЫ

**МАСЛОВ АРТЁМ, студент 2 курса,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Республика Молдова**

Abstract: *This article is devoted to the problem of teaching primary school children with special educational needs playing chess. In article are examined methods of working with this category of children. Conclusions are based on author's personal practical experience. Particular attention is paid to the issues of mental and sensory development. In this article are given examples of teacher's effective activity as the leader of the chess circle in grammar school.*

Key words: *chess, children with special educational needs, circle work.*

Обучение детей игре в шахматы – актуальная задача не только спортивного направления деятельности, но и всестороннего развития личности младшего школьника. Выбор данной темы связан с моей профессиональной деятельностью. Я преподаю обучение игре в шахматы в гимназии № 14 мун. Белць и среди детей, посещающих мои занятия – 4 ребенка с особыми образовательными потребностями в возрасте 7-9 лет. Поэтому данная проблема мне знакома не только по книгам, и представляет не только научный, но и практический интерес.

Цель моей работы заключается в исследовании психолого-педагогических условий, способствующих успешному развитию детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности в процессе обучения игре в шахматы.

Шахматы – очень древняя игра, и даже сегодня ее происхождение остается тайной. Единственное, что мы знаем, это то, что первые доски с фигурами появились на Востоке где-то за 2500 лет до нашей эры.

Педагогические задачи, стоящие перед шахматной игрой для этой категории детей широки и разнообразны:

- Образовательная – расширяет кругозор, пополняет знания, активизирует их мыслительную деятельность, учит ориентироваться на плоскости, тренирует логическое мышление, наблюдательность. В игре у детей развивается произвольное внимание и произвольная память.
- Воспитательная задача – вырабатывает у ребенка настойчивость, выдержку, волю, спокойствие, уверенность в своих силах, стойкий характер, усидчивость, самостоятельное принятие решения. Увлекаясь игрой в шахматы, ребенок становится самокритичней, целенаправленней, собранней.
- Эстетическая – играя, ребенок живет в мире сказок и превращений обыкновенной доски и фигур в волшебное. Изящество и красота отдельных ходов шахматных комбинаций доставляет ему истинное удовольствие, обогащает детскую фантазию, приносит эстетическое наслаждение. А для детей с особыми образовательными потребностями эмоциональный фон – одно из условий их успешной адаптации.

Сформировать у особого ребенка интерес к шахматам не так уж просто, в силу их психо-физических особенностей.

Учитывая, что для детей младшего школьного возраста игра является очень важным видом деятельности, я на практике убедился, что интерес к шахматам можно сформировать незаметно для ребенка в игре, начиная знакомить с шахматными фигурами.

По мнению исследователей, ни в коем случае нельзя ставить перед детьми начальную позицию шахматной партии и тут же объяснить, как ходят фигуры [5, 6, 7]. Они объясняют это тем, что дети редко понимают смысл объяснения и теряют интерес к шахматам.

Учитывая это мнение, я начинаю обучение с шахматной доски, далее знакомлю с королем, ладьей и т.д. Рассказываю детям о фигуре сказку, показываю ее «домик» в котором она живёт на шахматной доске, наряжаю её, охочусь за ней. Эффект от игрового метода изучения шахмат «по частям» велик.

Процесс заинтересованности игрой в шахматы проходит постепенно. Для детей с особыми образовательными потребностями он должен проходить в форме увлекательной игры. Для этого можно использовать художественное слово: стихи, загадки, эстафеты.

Например, стихотворение:

Пешки – смелые натуры,
Прикрывают все фигуры.
Заняли свои места,
Начинается игра!
Вот король – он войском правит,
Соблюдает много правил:
Он не ходит далеко
Шаг лишь делает всего.

Или например, загадки:

Если в шахматы играешь,
То конечно это знаешь,
Будет лучший результат,
Если ты поставишь ...

Я стараюсь очень бережно относиться к чувствам этих детей, помощь им оказываю очень тактично, неназойливо, иначе они потеряют веру в свои силы.

Для меня очень важно воспитывать у них привычку к преодолению трудностей, и это я решаю опираясь на дидактический принцип: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Я стремлюсь, чтобы объяснения были доступными, лаконичными. Методы и приемы варьируются, но основным остается игра, так как у этой категории детей очень сложно сформировать устойчивое внимание, направленность деятельности на результат.

Важно работать с родителями этих детей. Следует предупредить их о том, что нельзя постоянно делать так, чтобы дети выигрывали, надо приучать их принимать поражение и не опускать руки, а стараться в следующий раз не допускать ошибок.

В гимназии специально для занятий шахматами оборудован класс. В теплое время года шахматные занятия проводятся с детьми на улице. Конечно, есть проблемы с оборудованием, но руководство гимназии обещает их решить. Так например, хорошо иметь магнитную демонстрационную доску, которой пока у нас нет, наборы шахмат из разного материала, сейчас каждый ребенок приносит на занятия свои шахматы.

Т. Скрипченко считает, что особый интерес представляет сенсомоторное развитие этих детей, так как в современных исследованиях доказано, что большинство из них нуждаются в коррекционной работе в этом направлении [2].

Привожу описание методов, которые показали эффективность в обучении шахматам детей с особыми образовательными потребностями:

1. Метод смены оборудования. Данный метод представляет собой периодическую смену размера фигур, их положение (на магнитной демонстрационной доске, прикреплённой к стене, либо на обычной шахматной, настольной доске) и материала из которого они выполнены. Данный метод позволяет выработать хватательный рефлекс, а так же знакомить ребёнка с тем, что один предмет (фигура) может обладать разными свойствами (скользящая, шероховатая, лёгкая, тяжёлая, намагниченная и нет), хотя выполняет те же функции;
2. Метод свободного воспроизведения. Данный метод представляет собой воспроизведение фигуры или позиции (кроме как на шахматной доске) в любой форме, а именно: ребёнку нравится ладья и он хочет слепить её из пластилина, нарисовать на бумаге, песке. Этот метод оказывает влияние не только на сенсорную коррекцию, а и задействует такие психические процессы, как память, воображение;
3. Метод слепого распознавания. Данный метод включает в себя периодическую экзаменацию ребёнка, для более лёгкого оценивания прогресса деятельности педагога. Он представляет собой скрывание из вида фигур разного размера и из разного материала (к примеру в мешочек или коробочку). Ребёнок должен нащупать любую фигуру, назвать её, дать характеристику свойствам. Если были допущены ошибки при характеристике фигуры, то педагог должен выявить проблемы в понимании и их исправить;
4. Периодическая смена размера фигур и самой доски. (развивается мелкая моторика, вырабатывается хватательный рефлекс);

5. Смена материала из которого сделаны фигуры (пластмасс, дерево, стекло, редко металл, фарфор). Это делается для того, чтобы ребёнок мог ощущать и понимать, что один и тот же предмет может обладать разными свойствами, хотя выполняет те же функции. И это знакомит детей со свойствами различным материалов, развивает у них чувствительность;
6. Театрализованная игра в шахматы. Следует начертить шахматную доску мелом на площадке, некоторые фигуры заменить детьми. У каждого ребёнка своя фигура, он перевоплощается, проникается процессом игры. Данный метод предполагает развитие координации движения (ходьбы по требуемым правилам);
7. Запись фигур. Этот метод можно использовать для развития воображения. Ребёнок рисует ладью, а после, из ладьи рисует то, с чем она ассоциируется. Так же это можно проделывать и с пластилином, песком в целях развития мелкой моторики;
8. Периодически менять размер фигур и самой доски. (мелкая моторика вырабатывается, хватательный рефлекс);
9. Менять материал из которого сами фигуры сделаны (пластмасс, дерево, стекло, редко металл, фарфор). Для того, чтобы ребёнок могут ощущать и понимать, что один и тот же предмет может обладать разными свойствами, хотя выполняет те же функции. И естественно знакомство со свойствами различных материалов.

Использованная литература:

1. PARTENIE, A., PARTENIE, L., TICON, O. Inițierea elevilor mici în jocul de șah. In: *Învățământul primar*. 2001, nr. 2-3, pp. 90-92. ISSN 1223-59-89
2. SANDULEAC, Vasile, SANDULEAC, Valeriu. *Curriculum școlar de inițiere în arta șahului pentru clasa a 2-a*. Bălți: S.n., 2015. 82 p. ISBN 978-9975-132-38-1
3. SCRIPCENCO, Tudor. *Pentru părinți: De ce și cum să-i învățăm pe copii a juca*. Chișinău, 2008. 240 p. ISBN 978-9975-9740-6-6
4. ГРИШИН, Виктор. *Мальши играют в шахматы*. Москва: Просвещение, 1991. 158 p. ISBN 5-09-001133-8
5. *Программа. Методические рекомендации для шахматного всеобуча в школах Молдовы*. Chișinău: Federația de Șah a Republicii Moldova, 2009. 112 p. ISBN 978-9975-9740-8-0
6. ТИМОФЕЕВ, Александр. Предмет «Шахматы»: О проблемах преподавания в начальной школе. In: *Начальная школа*. 2003, nr. 4, pp. 112-116. ISSN 0027-7371
7. ТУЧКИНА, Анна. Шахматы в школе. In: *Начальная школа*. 2004, nr. 3, pp. 87-88. ISSN 0027-7371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**ПАРШОНОК ЕЛЕНА, магистр педагогических наук,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *the article discusses modern mobile devices and their use in the educational process with children with special educational needs, and describes the possibilities of using some mobile applications*

Key words: *information technology, educational process, mobile learning, children with special educational needs, modern means of communication, mobile applications*

Информационные технологии нашли широкое применение в образовательном процессе: локальные школьные сети, дистанционное обучение, мультимедийные учебные пособия, электронные средства обучения и т. д.

В настоящее время в образовании все чаще используются современные мобильные устройства: планшеты, электронные книги, нетбуки, смартфоны, в том числе и в образовании детей с особыми образовательными потребностями. Смартфоны характеризуются большим рядом функциональных возможностей; планшеты оснащены большим экраном, и позволяют пользоваться интернетом, книгами, офисными пакетами; электронные книги предоставляют возможность чтения книг и электронных файлов. Вышеперечисленные мобильные устройства основаны на матрице e-ink, которая по своим свойствам имитирует обычную бумагу, т. е. экран не имеет подсветки и воспринимается глазами как обычный лист бумаги.

Современные мобильные устройства отличаются наличием ряда базовых функций персонального компьютера (работа с браузером, фото- и видеосъемка, геолокация и др.) и имеют следующие технические характеристики: операционная система, фотокамера и микрофон, модуль wi-fi, сенсорный экран, набор специальных возможностей, установка дополнительных приложений.

Специальные возможности – это приложения, включенные в операционную систему мобильных устройств и облегчающие взаимодействие с устройством пользователям с особыми образовательными потребностями (нарушения зрения, нарушения функций опорно-двигательного аппарата, нарушения речи и слуха, интеллектуальные нарушения). Среди этих приложений особое место занимает TalkBack. Данное приложение – это программа чтения с экрана, озвучивающая все действия пользователя. Также приложение TalkBack может преобразовывать текстовую информацию в речевую, прочитывать текстовую информацию не только в файлах, но и в браузере, при наборе текста озвучивает каждую кнопку, озвучивает информацию о входящих звонках и сообщениях.

Приложение Voice Access позволяет управлять устройством с помощью голосовых команд: запуск приложений, прокрутка экрана, ввод и редактирование текста.

Приложение Switch Access способствует взаимодействию с мобильным устройством через пульты управления или переключатели, а не используя сенсорный экран. Существуют следующие виды переключателей:

- внешний переключатель, посылающий информацию о нажатии кнопок на мобильном устройстве (подключается через USB-порт или Bluetooth);
- внешняя клавиатура (подключается через USB-порт или Bluetooth);

- управляющие кнопки на самом устройстве.

Также на мобильных устройствах можно подключать субтитры и озвучивать тексты.

Существует несколько вариантов трактовки понятия «Мобильное обучение»:

- электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением учащегося;
- форма организации учебного процесса, основанная на применении современных мобильных устройств и беспроводной связи;
- образовательная услуга с использованием портативных или карманных устройств [1; 2; 3].

В основе использования мобильных устройств в образовательном процессе лежат такие общепедагогические принципы, как доступность и простота использования материала, интерактивность, а также, благодаря специальным приложениям, возможность самоконтроля и самооценки.

Можно выделить следующие направления применения современных мобильных устройств в образовательном процессе:

- воспроизведение мультимедийных обучающих ресурсов;
- организация автономной работы;
- дистанционные обучающие курсы;
- учебная коммуникация;
- самообразование [3, с. 1520].

Преимущества использования современных мобильных устройств в образовательном процессе:

- быстрый доступ к сетевым образовательным ресурсам;
- учет индивидуальных особенностей обучающегося;
- постоянная обратная связь с педагогом и учебным сообществом;
- повышение мотивации обучающихся за счет использования мобильных устройств и виртуального окружения;
- организация автономного обучения;
- создание персонализированного образовательного пространства обучающегося с особыми образовательными потребностями.

Особенности использования современных мобильных устройств детьми с особыми образовательными потребностями: простота использования (устройства легко переходят из режима ожидания в режим работы), индивидуальность (наличие индивидуальных позовательских настроек с учетом возможностей обучающегося), портативность (небольшие размеры), вариативность управления (с помощью жестов или голосовых команд), возможность автономной работы, доступность обучения (учебный процесс может выходить за рамки учреждения образования), визуализация обучения (использование интерактивных мобильных приложений и ресурсов Интернет), финансовая доступность.

Помимо встроенных в операционную систему мобильного устройства приложений в образовательном процессе можно использовать и приложения, находящиеся в Play Market или App Store. Рассмотрим возможности некоторых из них:

- приложение Google Goggles по фотографии картины выдаёт информацию о ней — название и художника, по упаковке — информацию о товаре, по тексту может выполнить его перевод на другие языки;

- приложение Space 4D+ позволяет изучать строение солнечной системы, планет и других астрономических объектов;
- приложение Elements 4D может использоваться на уроках химии, доступно для устройств на базе операционных систем Android и iOS. С помощью мобильного устройства и установленного приложения обучающиеся сканируют кубики с маркерами химических элементов и могут получать информацию об их внешнем виде, свойствах и реакциях взаимодействия с другими элементами;
- приложение LandscapAR augmented reality при использовании на уроках географии позволяет ученику самому создать маркер дополненной реальности: пользователь рисует на листе бумаги линии уровня местности, приложение при сканировании рисунка создаёт виртуальный ландшафт в соответствии с изображёнными горизонталями. Таким образом, можно по плану воссоздать горы и долины, равнины и острова в океане;
- приложение MalMath – это математическое приложение для решения как простых, так и сложных задач с пошаговым описанием каждого действия и графическим изображением заданных формул и функций (интегралы, производные, пределы, тригонометрия, логарифмы, уравнения, алгебра и др);
- GeoGebra – это приложение, включающее геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и арифметику. GeoGebra позволяет выполнять построение простейших геометрических фигур, многогранников, тел вращения и их сечений, строить функции, выполнять их динамические изменения.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что использование современных мобильных устройств в образовании детей с особыми образовательными потребностями значительно расширяет возможность их активного включения в образовательный процесс наравне со сверстниками и позволяет получать качественные образовательные услуги.

Использованная литература:

1. Авраменко, А. П. Мобильное обучение: этапы развития и современные тенденции / А. П. Аврамсенко // Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. Вып. 17. –2013. –№ 6. –С. 11–16.
2. Голицына, И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И. Н. Голицына, Н. Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – № 1. – С. 241–252.
3. Кудрявцев, А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе ВУЗа / А. В. Кудрявцев // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 71-76.
4. Шишковская, Ю. В. Использование мобильных устройств в педагогической практике / Ю. В. Шишковская // Молодой ученый. – 2015. –№11. –С. 1519-1521.

SECTIUNEA III
SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII
CU CERINTE EDUCATIONALE SPECIALE

**BENEFITS OF THE SENSORY ROOM FOR THE DEVELOPMENT OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**BETIVU AURELIA, university asistent,
„Alec Russo” Bălți State University, Republic of Moldova**

Abstract: *This paper examines the influence of multi sensory environments as a specific educational strategy and/or therapy used for the development of children with special educational needs. For achieving specific and measurable educational and therapeutic goals, these rooms must be designed and equipped to stimulate the senses, relax and relieve stress and anxiety. Multi sensory stimulation provides opportunities for bridging the barriers of children with special educational needs.*

Key words: *special needs, educational strategies, sensory rooms, equipment, benefits.*

*„There are no guarantees in life, except that everyone faces struggles. This is how we learn (and grow). Some face struggles from the moment they are born. They are the most special of all people, requiring the most care and compassion and reminding us that love is the sole purpose of life.”
(Elisabeth Kübler-Ross)*

An important factor in assisting children with special needs is to identify the most appropriate educational strategies. In this context, „it is absolutely necessary for the specialists in the field to know the classification of didactic technologies, the ways of their adaptation to the needs of the children, to monitor and estimate the impact of using a certain method / procedure in the work with the child and, respectively, to decide which ones the most relevant, more effective, to promote them in educational inclusion activities” [1, p. 9].

We consider that sensory room is a special strategy used in order to help develop the abilities of children. Before speaking about sensory room benefits and its purpose, let's first discuss what a multi-sensory room is. According to Experia, the home of sensory Equipment in the UK, one of the UK's leading designers, manufacturers and installers of sensory equipment, sensory room is a „specially designed environment designed to give a sensory experience for people with various abilities” [4].

„Sensory rooms are specially designed environments created in order to give an immersive sensory experience for people with various abilities” [5].

„A multi sensory environment is a dedicated space or room where sensory stimulation can be controlled (intensified or reduced), presented in isolation or combination, packaged for active or passive interaction, and matched to fit the perceived motivation, interests, leisure, relaxation, therapeutic and/or educational needs of the user” [8].

„Sensory room is a special room designed and equipped to stimulate the senses of hearing, sight, touch and smell. It is a place where people with sensory integration

disorder can explore and develop their sensory skills, but also where they can relax and relieve stress and anxiety” [3].

Thus, a multi-sensory room is a special designed environment providing sensory integration – „the ability to take in information through senses, to put it together with prior information, memories, and knowledge stored in the brain, and to make a meaningful response” [ibidem], therapy. This type of therapy is suitable for children and adults with autism, concentration disorder, for those with sensory impairments, for people with mental development or insufficient development problems, speech difficulties, learning disabilities and behavioral problems. A sensory room can be used to meet multiple objectives, depending on each student’s needs.

Sensory products and rooms, designed in partnership with occupational therapists and health professionals, create relaxing and calming yet stimulating environments that work to develop users’ sensory needs [2].

Traditionally, sensory rooms were used for relaxation and de-escalation, when people with autism, emotional and behavioural difficulties, sensory processing disorder, or other special needs would find themselves overwhelmed and in need of a safe and distracting place to return to a state of calm. They are very often still used for calming today, but with advances in technology the best multisensory rooms can do so much more [6].

The development of sensory rooms began in the Netherlands in the 70’s. The initial idea was to deliver stimulation to the various senses, both to relax and calm, while engaging or prompting the people with special needs to take notice of their surroundings. The design of multi-sensory room is a special one, and there are some things to take into consideration about it: location - away from busy thoroughfares where external noise could be an issue, it is advised to select a room without windows if possible; size – an enough large space to interact with multiple sensory objects; shape – avoid circular rooms; ventilation, heating, cooling - due to the heat from electrical lighting products, it is advisable to include an air conditioning unit or a venting system that allows for an adequate flow of fresh air; lighting - avoid any fluorescent lights, that create an undesirable noise which may often increase stress of the users in the room; sound insulation- providing sound insulation in the room helps keep unwanted distractions (noise) from entering or leaving the room; color of walls, ceiling and floor - wall color is a and may vary depending on the room’s overall design, many sensory rooms include projectors with various colors, dark colors are better for creating a more focused area in which to use fluorescent effects; floor coverings – floor coverings should depend on what the room is being used for, who is using the room, and the overall used effect. If individuals in wheelchairs will be using the room, consider including a durable floor covering that doesn’t stop the wheelchair from moving about; electrical – it is advised to run a separate switched circuit for each product, with the outlets located near each piece of equipment, and the switches located together in an optimal place in the room.

The special equipment is also required: bouncing balls, whiteboard, light wall, punching bag, and battle ropes, mirror wall, lego wall, bubble tube, body socks, tactile center, rowers, platform swing, different sprays with essential oils, musical gloves, music chair [4, 7].

Some benefits sensory rooms include:

- Sensory stimulation: when users engage and explore their surroundings, they are beginning to learn how to react and interact with the much larger world around them.
- Increased learning and play: sensory stimulation engages different areas of the brain and helps children better absorb and retain information.
- Improved balance, movement, and spatial orientation: sensory rooms can help develop users' visual processing abilities as well as their fine and gross motor skills, facilitating day-to-day living.
- Helps tackle behavioral problems: multi-sensory environments can be highly absorbing, providing a moment of comfort and calm for overactive and distressed individuals, and helping inactive individuals to feel better engaged.
- Helps children become more aware of their body.
- Helps children focus more time and develop stability of attention.
- Improves perceptual capabilities.
- Children become more aware of the external environment and more active in their handling.
- Improve coordination between movements, but also coordination between hand and eye.
- Aggressive behaviors are reduced.
- Creativity is stimulated.
- Improves brain functions, social relationships.
- Produces a state of physical and mental relaxation.
- Promotes children's self-help skills as well as spiritual, moral and cultural development [3, 4].

These rooms are interesting, not only to children with disabilities who use it for therapy, but to other children as well. In fact, it is believed that there is no child who can stay indifferent to such an unusual space. Sensory room is a new concept in Republic of Moldova, but it deserves to be developed because its benefits for developing the skills of children with special needs are visible from the first sessions.

Bibliography:

1. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. III. In: Proiectul „Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale”, Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-3104-9-9
2. GARETH, Jones. The importance of sensory rooms in schools. [online] [citat 16 aug. 2018]. Disponibil: <https://b4ed.com/Article/the-importance-of-sensory-rooms-in-schools>
3. JOVANA, Daljević. Sensory integration and therapy in sensory room. [online] [citat 25 sept. 2018]. Disponibil: <https://novakdjokovicfoundation.org/sensory-integration-and-therapy-in-sensory-room/>
4. LAURA, Medcalf. 8 Things to Consider When Designing a Sensory Room [online] [citat 12 oct. 2017]. Disponibil: <https://www.eastersealstech.com/2016/11/16/8-things-to-consider-when-designing-a-sensory-room/>
5. What is a sensory room? [online] [citat 12 ian. 2017]. Disponibil: <https://www.experiausa.com/sensory-rooms/>
6. What is a sensory room? [online] [citat 10 sept. 2018]. Disponibil: <https://www.experia-innovations.co.uk/sensory-rooms/>
7. What are the benefits of a sensory room? [online] [citat 23 sept. 2018]. Disponibil: <https://www.edutopia.org/article/sensory-room-101-betty-ray>
8. What are multi sensory environments? [online] [citat 25 sept. 2018]. Disponibil: <http://www.cdhaf.org/what-are-multi-sensory-environments/>

VOLUNTAREX – ȘI ACTIVITĂȚILE NONFORMALE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES

**BLOJ EMI SORIN, profesor consilier școlar,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Tîrgu Mureș, România**

Abstract: *In Mures County, the VOLUNTAREX group has been recognized for its involvement in the most various forms of activity that focus on community-based issues.*

During several meetings, young people were challenged to be themselves, to feel and to think independently. Among the activities carried out were: support for disadvantaged families; engaging in humanitarian campaigns such as "In this winter you can be Santa Claus," or "Distribute Spring, Offer Hope!", visits to other institutions providing volunteer services – for example SMURD Tg Mures, participation in profile competitions – by creating ad clips.

The volunteers' activity was crowned by a summer camp, to which volunteers from Dej joined

Key words: *disadvantaged, volunteer, offer hope*

Preliminarii

VOLUNTAREX este un grup de tineri, afiliat CJRAE Mureș, din care fac parte elevi din instituțiile din județul Mureș, care participă la diferite tipuri de acțiuni. Sistemul de voluntariat adoptat de către adolescenți, impune respectarea unui anumit cod de conduită și participarea la acțiuni educative non-formale, în cadrul cărora, indiferent de naționalitate, religie, nivel intelectual, sau alte preocupări extrașcolare sunt uniți de idealul întraajutorării și al sprijinului acordat aproapelui.

I. Activitățile nonformale

Într-o lume în care accentul educațional trece de pe acțiunile teoretice pe cele practice, în care însușirea cunoștințelor este completată de educarea în spiritul promovării competențelor multiple, educația nonformală și voluntariatul câștigă încet, dar sigur, teren, astfel încât, „Școala pare a fi o piață de bunuri școlare din care elevul trebuie să aleagă, devenind astfel un consumator de bunuri școlare” [6, p. 16]

„Prin educație desemnăm un ansamblu de influențe care contribuie la formarea omului ca om, respectiv acțiunea de modelare a naturii umane în direcția realizării unor finalități în temeiul unor valori sociale acceptate” [3, p. 12]

În societatea contemporană educația tinde să-și atingă idealul, să promoveze „ceea ce poate face educația pentru reproducerea socio-organizării, cumulând deopotrivă resursele socio-organizării și ale oamenilor ce o alcătuiesc” [7, p. 65]

Formele educației sunt: formală (lat. formalis – oficial), nonformală (lat. nonformalis – în afara formelor oficiale) și informală (lat. informalis – fără formă, incidentală, difuză, neorganizată). [5, p. 49] Pornind de a aceste componente rolul educației nonformale este evident.

Educația non-formală înseamna orice acțiune organizată în afara sistemului școlar, prin care se formează o punte între cunoștințele predate de profesori și punerea lor în practică. [2, p. 390]

Etimologia „nonformal” își are originea în „nonformalis”, termen latin. În sintagma educație nonformală a fost preluat cu sensul „în afara unor forme special organizate pentru un anume gen de activitate” și se referă la o educație mai puțin formalizată, dar cu efecte formativ-educative.

Educația nonformală cuprinde activități și acțiuni care se desfășoară în afara sistemului școlar, dar, în mod organizat, fiind „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal”. [8, p. 232]

Activitățile nonformale se caracterizează prin flexibilitate în raport cu influențele mediului social. Această libertate oferă șansa de a se evidenția existența a două direcții specifice: sprijinirea elevilor și chiar a adulților cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală; stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a personalității umane și a comunităților locale [4, p. 566-567]

II. Voluntariatul sau VOLUNTAREX în acțiune

Dicționarul Explicativ al Limbii române definește voluntariatul ca fiind „2. Activitate desfășurată în folosul altor persoane, sau al societății, fără a urmări un câștig material.”

O altă accepțiune a voluntariatului este „Activitate de interes public desfășurată din proprie inițiativă de orice persoană fizică, în folosul altora, fără a primi o contraprestație materială” [1, p. 8]

În general „Voluntariatul este o componentă fundamentală a societății civile. El însușetește cele mai nobile aspirații ale omenirii – pacea, libertatea, oportunitatea, siguranța și justiția pentru toate persoanele. [9, citat 14 septembrie 2018]

Prin voluntariat, oamenii dobândesc cunoștințe, își exersează abilități și își extind rețelele sociale, ceea ce adesea poate conduce la diversificarea și îmbunătățirea ofertelor de angajare la dezvoltare personală și socială.

Voluntariatul este un element însemnat în dezvoltarea educației și formării profesionale. Criteriul de bază al acestuia este responsabilitatea obținută efectiv numai prin muncă, din care derivă respectul, la care se adaugă și alți factori importanți, respectiv comunicarea și socializarea. [2, p. 491]

În județul Mureș grupul VOLUNTAREX este cunoscut pentru implicarea în cele mai diverse forme de activitate care vizează aspecte definitorii ale comunității.

Valorile organizației, competența, inspirația și pasiunea, ghidează tinerii și îi ajută să definească abordarea corectă a activității specifice. S-a dorit ca voluntarii să nu fie doar competenți, ci și modele de inspirație, care să ofere experiență prin intermediul pasiunii lor reale pentru misiunea și viziunea grupului. Fiecare dintre valorile general-umane este completată de comportamentele care conduc activitatea de zi cu zi.

Autocunoașterea – cea mai înaltă și dificilă formă de cunoaștere, reprezintă una din preocupările membrilor VOLUNTAREX.

În cadrul mai multor întâlniri, tinerii au fost provocați să fie ei înșiși, să simtă și să gândească într-un fel cum doar ei au experimentat, într-o lume care nu mai este poate impresionată de generozitate, integritate, umanitate și bunătate. Cunoașterea de sine se dezvoltă odată cu vârsta și cu experiențele prin care toți oamenii trec. Totuși, niciodată nu se poate spune că ne cunoaștem pe noi înșine în totalitate; cunoașterea de sine nu este un proces care se încheie odată cu adolescența sau cu maturitatea. Puși în fața unor obstacole, a unor provocări, tinerii au fost impulsionați să găsească resurse de care poate nu erau conștienți până în acele momente. Comunicarea interpersonală în cadrul activităților de voluntariat, este una dintre sursele de autocunoaștere.

Participarea directă la acțiunile de voluntariat oferă satisfacții deosebite

„Distribuie primăvară. Oferă speranță!” a fost titlul campaniei la care s-au alăturat și membrii VOLUNTAREX. Au fost confecționate peste 180 de „carduri

mărțișor” și distribuite de 1 Martie pe străzile orașului. Campania a fost coordonată de Compartimentul de Analiză și Prevenire a Criminalității, iar printre partenerii cei mai importanți au fost și membrii voluntari CJRAE Mureș.

În perioada decembrie 2017- ianuarie 2018 s-a derulat campaniei „În iarna aceasta și tu poți fi Moș Crăciun”. Campania a fost mediatizată și în presă.

„În iarna aceasta și tu poți fi Moș Crăciun” este un proiect al voluntarilor CJRAE, aflat la a III-a ediție. Ca în fiecare an, familii cu o situație materială precară au beneficiat de sprijinul membrilor VOLUNTAREX, care nu au uitat că a dăruii, aduce mai multă satisfacție decât a primi.

Proiectul a fost completat în acest an de o inițiativă inedită, probabil unică, prin care patru familii au primit în dar și un brad împodobit. Brazilii au fost donați de Colegiul Silvic Gurghiu. Directorul instituției, prof. ing. Mîndru Marcel, a răspuns cu multă deschidere inițiativei. El și-a manifestat mulțumirea că poate astfel aduce un strop de fericire în câteva familii nevoiașe. Podoabele de pom și celelalte daruri au fost donate de elevii din școlile implicate în proiect. 16 copii din familiile vizate s-au bucurat, pe lângă bradul împodobit, și de cadouri constând în obiecte de îmbrăcăminte, dulciuri și jucării.

Prof. consilier școlar Cerghedi Adriana și doana logoped Angela Pop, din cadrul CJRAE Mureș, au donat două calculatoare, care au completat darurile de Crăciun.

Un alt brad împodobit a fost donat „Institutului Est European de Sănătate a Reproducerii”, care desfășoară activități în domeniile promovării sănătății, educației și științei, cercetării și instruirii medicale, asistenței medicale și asistenței sociale. În acțiunea din acest an au fost implicați profesori consilieri din 15 instituții școlare. Ecourile acțiunii nu au întârziat să apară, voluntarii fiind felicitați pe diverse căi. În presă au apărut o serie de aprecieri.

Vizitele la alte instituții ce oferă servicii de voluntariat este o latură importantă a activității desfășurate de tineri, în cadrul VOLUNTAREX.

O experiență inedită a fost prilejuită de vizita la SMURD Tîrgu Mureș, care le-a arătat tinerilor că granița dintre viață și moarte e păzită de multe ori de oameni destoinici și vrednici de toată admirația. Ghid competent a fost doctorul Puiu Ioan Popescu. Voluntarii au văzut elicopterul SMURD, modul în care sunt transportați pacienții, condițiile speciale asigurate în cazul bebelușilor, hangarul în care este întreținut elicopterul. Cunoștințe deosebite au dobandit în incinta unității, unde au trecut prin cele 3 compartimente în care pacienții sunt tratați în funcție de gravitatea bolii. Ziua s-a încheiat în sala „exercitii”.

Emoție. Bucurie. Gratitude. Tot amalgamul de sentimente i-a copleșit, au rămas fără cuvinte, nemaifiind în stare să adreseze nici măcar o întrebare. Tinerii și-au exprimat mulțumirea și recunoștința pentru grija pe care medicii de la SMURD o poartă semenilor în suferință.

Participarea la competiții de profil este o altă latură a muncii de voluntar. După multe ore de muncă, după nenumărate variante de scenariu, după îndelungi deliberări pentru realizarea formei finale, membrii „Voluntarex” au finalizat un clip cu care au participat la ediția a XV-a a Concursului organizat de Agenția Națională Antidrog „Se poate altfel”.

Activitatea voluntarilor a fost încununată de o tabără de vară, desfășurată în perioada 18-21 iunie, în județul Mureș. Acțiunea a fost organizată de prof. consilier școlar Carmen Nichiforiuc, prof. consilier școlar Emil Bloj și Cristian Bloj, elev al

Liceului Teoretic „Gh. Marinescu” din Tîrgu Mureș. De asemenea, organizator și coordonator („din umbră” al grupului de voluntari din Dej) a fost prof. Chira Laurenția. La acțiune a participa și un grup de voluntari – elevi din clasele IX-XI, de la Liceul Teoretic „Alexandru Papiu Ilarian” din Dej.

Programul a debutat cu sosirea elevilor-voluntari din Dej. La Inspectoratul Școlar Județean Mureș, a urmat o activitate de inter-cunoaștere între membrii celor două grupuri. A doua zi, la Platoul Cornești, a avut loc Team Building și vizitarea Grădinii Zoologice, apoi la Complexul de Agreement „Mureșul”, participanții au avut ocazia de a se răcori în cele două bazine mari, pentru înotătorii experimentați, dar și în bazinele mai mici, pentru cei mai neprietenoși cu apa. De asemenea, au avut posibilitatea să joace baschet, volei, tenis de masă, badminton, sau alte sporturi în aer liber.

Ziua a treia a fost rezervată vizitării orașului. În ultima zi, la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, au fost programate diverse acțiuni de încheiere a parteneriatului.

Concluzii

Dacă vor exista oameni inimoși care să implice tinerii în acțiuni de ajutorare a semenilor, cu adevărat lumea va deveni mai bună.

Referințe bibliografice:

1. CIUHUREANU, Alina-Teodora. *Caravana Carierei – proiect*. Sibiu: Universitatea româno-germană, 2013. 21 p. cod proiect POSDRU/90/2.1/S/61837.
2. DOROFTEA, Lazăr Daria. Voluntariatul – modalitate de educație nonformală. În: *Educația formală și nonformală în context european: materialele conferinței*, Petroșani, 2017, p. 459. ISBN 978-973-0-25099-2
3. ILICA, Anton HERLO, Dorin, BINCHICIU, Viorel, UZUM, Corina, CURETEAN Ana (coordonatori). *O pedagogie pentru învățământul primar. Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul didactic II*. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005. 376 p. ISBN 973-8363-91-8
4. DE LANDSHEERE, Viviane. *L'éducation et la formation*. Paris: 1992, 734 p. ISBN 2130448771
5. MOGONEA, Forentin Remus. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova: Editura Universitaria, 2010, 222 p.
6. PĂUN, Emil. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999, 176 p. ISBN 9736832201
7. POPOVICI, Doru Vlad. *Elemente de psihopedagogia integrării*. București: Editura Pro Humanitate, 1999, 131 p. ISBN 973-99024-2-1
8. VĂIDEANU, George. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, București, 1988, 328 p.
9. *Declarația Universală cu privire la voluntariat* [online] [citată 14 septembrie 2018]. Disponibil: <https://voluntariatcomeniusregio.wordpress.com/2012/04/27/declaratia-universala-cu-privire-la-voluntariat>

INDIVIDUALIZAREA DEMERSULUI CONSILIERII ADLERIENE ÎN TULBURAREA AFECTIVĂ

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

Abstract: *This paper presents a study has three purposes: explorative process adlerian counseling a person with affective disorders are in counseling; empowering, explanation and analysis of how the methodology adlerian produce a specific dynamic problem of the change of the client; methodologically referring to - monitoring, observation, analysis. problem investigațieinoastre consisted in studying individual cases with the aim of understanding and explaining how the disorder occurs and develops life scenario of customers and identifying concrete ways to individualize the approach councilors adlerian which opens the possibility to achieve more plan only symptomatically disorder.*

Key words: *counseling, Adlerian concept, depression, individual psychology.*

Noțiunea de „tulburare afectivă” (affective disorder), de origine anglo-saxonă, denumește un grup de modificări, de tip depresiv sau maniacal, ale afectivității, a căror simptomatologie este dominantă și determinată pe parcursul desfășurării lor de o predispoziție endogenă sau, cel puțin, nefiind totalmente de origine somatogenă sau psihogenă. Acest fapt demonstrează că este mai mult o noțiune nosologică decât una descriptiv-psihopatologică.

În ultimii 40 de ani tulburările afective (ale dispoziției) au beneficiat de o atenție cu totul particulară din partea cercetătorilor din domeniul psihologiei și psihiatriei. Această constatare se sprijină pe cel puțin trei seturi de argumente: cercetările de psihiatrie biologică au avut pe terenul patologiei afective un succes mult mai consistent decât în alte secvențe de patologie psihică; cercetările epidemiologice au relevat tendința de continuă creștere a ratelor de prevalență, astfel încât astăzi se estimează că depresia a devenit o problemă de sănătate publică la nivel mondial; cercetările de psihofarmacologie au promovat patru generații de produse antidepresive și au dus la ameliorarea semnificativă a prognosticului acestei patologii.(10)

Viața afectivă a ființei umane cuprinde o gamă largă de trăiri dispoziționale ce se extind între doi poli, din care unul este reprezentat prin lacrimi de durere și altul prin lacrimi de bucurie. Atunci când se depășesc limitele eutimiei fiziologice, ne aflăm în fața unei tulburări de dispoziție.(11)

Conturarea sindromului depresiv se leagă de numele lui Hipocrat și Areteu, în opera cărora întâlnim termenul de „melancolie”, al cărui contur a fost descris elocvent. Abia la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea s-au delimitat mai precis sindroamele și entitățile psihopatologice. Kraepelin (1899) și Weigant (1902) au caracterizat sindromul depresiv printr-o triadă simptomatică constituită din: tristețe și încetinirea proceselor gândirii și lentoare psihomotorie. (9, p. 53)

Sindromul depresiv poate fi considerat ca o prăbușire a trăirilor afective bazale și pierderea sentimentelor de autostimă, pesimism, întunecare a orizonturilor, disperare. Aceste fenomene pot fi trăite de client uneori sub forma unei „tristeți vitale” sau „anestezie psihică dureroasă”.

Încetinirea activității ideative se manifestă prin monoideism, rumații, dificultăți decizionale, care pot merge până la incapacitatea efectuării unei acțiuni autentice, pe acest fundal dominat de o dispoziție tristă, cu sentimentul devalorizării proprii

persoane, pe care și-o trăiește la dimensiuni restrânse, fără posibilități de proiectare în viitor. (8, p.97)

Depresivul percepe timpul intim ca fiind „încrămenit”, desincronizat de timpul real, ceea ce marchează ansamblul trăirilor depresive. Componenta fizico-somatică a sindromului depresiv se caracterizează prin activitate redusă, gesturi limitate și puține, mimică precară, cu aspect trist. Clientul este inert, inexpressiv, cu privirea în gol. Apar fenomene de ordin neurovegetativ, cum sunt: scăderea ponderală, inapetență, stare saburală, bradipnee, hipotensiune arterială. (8, p. 108)

Componenta psihoafectivă se caracterizează printr-o scădere generală a tonusului psihic, și anume: astenie fizică, scăderea randamentului intelectual, slăbirea atenției, dificultăți de evocare mnezică, restrângerea sferei intereselor, a comunicării. Comunicarea cu clienții cu sindroame depresive de intensitate medie sau majoră este destul de dificilă, tocmai datorită acestor aspecte: ritmul vorbirii lor este lent, de tonalitate joasă, cu propoziții scurte, comunicându-se gândurile sau angoasele lor penibile. Dispoziția scăzută variază puțin de la o zi la alta și este adesea neresponsivă la circumstanțe, putând totuși manifesta o variație diurnă caracteristică. În unele cazuri anxietatea, suferința, agitația psihomotorie pot fi mai vizibile decât dispoziția depresivă, modificarea dispoziției putând fi mascată și de elemente vizibile cum ar fi iritabilitatea, consumul excesiv de alcool, comportamentul histrionic și exacerbarea unor simptome fobice sau obsesive preexistente, sau de preocupările hipocondriace. În cazurile grave depresivii se desprind din ce în ce mai mult de lume, toate încercările de a comunica cu ei îi deranjează și le adâncește sentimentul neputinței și al autodevalorizării, în timp ce gândurile lor se concentrează tot mai mult asupra sferei lor interioare. Clienții însă se simt de multe ori mult mai bine după ce au reușit să vorbească despre cauzele depresiei, despre anxietate, despre disperare și impulsurile lor autolitice. (12)

Psihologul care cunoaște și înțelege starea în care se află clientul depresiv este, de multe ori, singura lui ființă căruiă i se poate confesa, dar pentru a ajunge în această postură, depresivul trebuie să simtă că consilierul cunoaște exact starea lui psihosomatică, transpunându-se în situația lui. (7, p. 67)

În acest studiu vom aborda principiile teoretice în psihologia lui Adler și anume: *a) persoana ca întreg*. Adler nu a crezut în dihotomii sau în împărțirea individului în părți funcționale diferite, dimpotrivă, el a subliniat unitatea gândirii, simțirii, acțiunii, atitudinilor, valorilor, minții conștiente, minții inconștiente ș.a.m.d.

Denumirea sistemului său de gândire (psihologia individuală) vine de la latinescul *individuum*, însemnând întreg, complet, indivizibil. Mosak și Maniacci (1999) afirmă că problema la care a încercat Adler să răspundă nu a fost în ce mod afectează mintea trupul, nici cum afectează trupul mintea, ci mai curînd cum își utilizează individul corpul și mintea pentru a-și atinge scopurile. Adler nu credea în psihologia tripartită (id – ego – superego) a lui Freud. Acesta este motivul pentru care mulți îl consideră ca fiind primul propunător adevărat al unei psihologii a eului – pentru că el credea că întreaga persoană ia decizii pentru care este complet responsabilă. (5, p.97); *b) strădania cu scop*. Credința centrală a persoanei individuale este că oamenii își modelează activ sinele și mediul înconjurător. Noi nu suntem recipiente pasive ale trăsăturilor noastre biologice, sau simpli reactanți la mediul extern. Există un al treilea element - dincolo de biologie și mediu - care influențează comportamentul uman, numit de Adler „atitudinea față de viață”, compusă dintr-o combinație a alegerii umane individuale și a simțului

individual al scopului; c) *lupta pentru superioritate*. Pentru Adler, motivul uman de bază, atât pentru copii, cât și pentru adulți este lupta pentru superioritate, aceasta neînsemnând că el credea că oamenii încearcă inerent să-și demonstreze superioritatea dominându-i pe alții. Mai curând, indivizii luptă pentru a percepe un plus în ei înșiși și în viețile lor. (4, p.55)

Adler crede că noi suntem ceea ce ne facem noi înșine: avem în noi potențialul atât pentru bine cât și pentru rău ; d) *fenomenologia*. Ne putem întreba dacă Adler a fost existențialist, având în vedere concepția sa despre devenirea spre autodesăvârșire a ființelor umane. Adler a fost un existențialist timpuriu. Conceptul de fenomenologie este o presupuziție centrală a psihologiei individuale a lui Adler; e) *o abordare idiografică*. Pentru Adler, afirmațiile generale despre om și psihologia umană au o utilitate limitată. Adler (1935) spune: „o ființă umană nu poate fi tipizată sau clasificată”.(1); f) *determinismul lejer*. Abordarea psihologică a lui Adler nu este deterministă. El nu urmărește să identifice determinanții cauzali ai comportamentului uman. Determinismul lejer este un punct intermediar între gândirea de tip cauză și efect și nondeterminism care presupune că nu există conexiuni cauzale. Din perspectiva psihologiei individuale, comportamentul uman este funcție de o combinație de influențe. De obicei nu există un factor cauzal singur, direct, care produce un singur comportament. Există mai multe influențe sau factori care contribuie.

Adler consideră că fiecare individ este responsabil de propriul său comportament. Oamenii au libertatea de a alege dintr-o arie (uneori destul de limitată) de opțiuni comportamentale. Deși în poziția adleriană indivizii sunt considerați responsabili de faptele lor, aceasta nu blamează indivizii pentru greșelile lor. Adler consideră că oamenii pot să nu fie pe deplin conștienți sau să nu înțeleagă complet consecințele potențiale ale acțiunilor lor. Altfel spus, oamenii nu trebuie blamați, ci educați (Mosak și Maniacci, 1999). Teoria adleriană este optimistă. (1, p. 14); g) *interesul social și sentimentul comunității*. Oamenii se nasc într-un context interpersonal; în consecință, dezvoltarea fiecărei personalități individuale este modelată de factori interpersonali. De aceea este foarte importantă înțelegerea individului în contextul constelației familiale. Simțul comunității reprezintă simțul legăturii cu ceilalți – conștiința că ești membru al unei comunități umane. Interesul social sau simțul responsabilității sociale este simțul comunității în acțiune. O dată cu interesul sociale se dezvoltă capacitatea de empatie și altruism. Indivizii psihic sănătoși au simțul comuniunii cu ceilalți și se străduiesc să acționeze pentru a-i ajuta pe ceilalți oameni. (2, p.39-40) ; h) *stilul de viață: mapa cognitivă timpurie*. Adepții teoriei adleriene consideră că comportamentul prezent al individului este influențat de scopuri sau finalități ficționale orientate spre viitor. Stilul de viață este atât conștient, cât și inconștient. Este o hartă cognitivă subiectivă despre cum se întâmplă lucrurile în lume. Întreaga ființă este ghidată prin stilul propriu de viață. Pentru un adlerian, viitorul este acum. Alder este optimist în privința posibilității de a modifica hărțile cognitive ale oamenilor prin terapie sau prin experiențe de viață terapeutice. Conceptele fundamentale ale psihologiei individuale a lui Adler sunt: holismul, lupta pentru superioritate, scopul, simțul comunității, idiografia, fenomenologia (experiența individuală ca ficțiune subiectivă bazată pe percepțiile individuale ale fiecăruia; individul își creează sau își adaptează propria realitate personală), determinismul lejer, libertatea de a alege (educația trebuie să faciliteze alegerea liberă și responsabilitatea personală), harta cognitivă timpurie (stilul nostru de

viață este personalitatea noastră, ne conferă continuitate, vorbește despre noi, ceilalți și felul cum funcționează lumea; o hartă deficientă poate fi modificată prin experiențe terapeutice, educaționale), optimism. (5, p 104); *i) sarcini ale vieții*. Teoria adleriană nu este doar o psihologie a individului, ci acordă atenție și sarcinilor sociale pe care individul trebuie să le îndeplinească: muncă sau ocupație, relații sociale și dragoste și familie. Aceste trei sarcini de viață principale sunt completate ulterior de colaboratorii lui Adler – Dreikurs și Mosak – cu încă alte două sarcini: sine și spiritualitate, iar un alt adlerian Dinkmeyer adaugă o a șasea sarcină creșterea copiilor. Problemele în viață se leagă de incapacitatea de a rezolva una sau mai multe dintre aceste sarcini. Problemele derivă din percepții incorecte, dezadaptative asociate cu stilul de viață. De aceea, scopul general al terapiei este de a ajuta clienții să-și adapteze stilul de viață pentru a face față mai eficient sarcinilor de viață. (6, p 57) ; *j) munca sau ocupația*. Adler considera că cea mai bună cale de a rezolva sarcinile ce țin de muncă sau ocupație este rezolvând cel de-al doilea tip de sarcini de viață – relațiile sociale – prin prietenie, simț social și cooperare. *k) relațiile sociale*. Adler a fost un susținător puternic al relațiilor sociale pozitive. El considera că stabilirea unor relații sociale sănătoase este cheia pentru rezolvarea problemelor ocupaționale sau de muncă. Din perspectivă adleriană, problemele sociale ale clienților provin din așteptări, credințe și obiceiuri interpersonale inadecvate incluse în stilurile de viață personale; *l) dragoste și căsătorie*. Unii numesc această sarcină de viață dragoste, alții o numesc sex; Adler o numea dragoste și căsătorie. El afirma: „fiecare partener trebuie să fie mai interesat de celălalt decât de propria persoană. Aceasta este singura bază pe care dragostea și căsătoria pot fi reușite. Fiecare trebuie să facă eforturi de a ușura și de a îmbogăți viața celuilalt. Fiecare va simți că este valoros și că este necesar. Garanția fundamentală a căsătoriei, sensul fericirii maritale, este sentimentul că ești valoros, că nu poți fi înlocuit, că partenerul tău are nevoie de tine, că te porți corespunzător, că îi ești un prieten adevărat”. Clienții care vin la terapie pentru probleme familiale vor fi tratați prin modificarea stilului de viață, dezvoltarea simțului comunității, a empatiei, și asumarea hotărârii de a gândi și a acționa diferit în fiecare zi.

Consilierea adleriană este limitată în timp, fiind o terapie suportivă concentrată, în general, asupra unor anumitor probleme. Conduce la o introspecție de nivel moderat, o schimbare de atitudine și la o modificare de comportament. Anthony Bruck, un asociat al lui Adler, a dezvoltat consilierea rapidă pînă la gradul unei arte de finețe, incluzând utilizarea unor grafice explicative și a unor diagrame (Bruck, 1978). Creșterea copiilor, căsnicia, alegerea unei cariere sau direcția de dezvoltare sunt exemple de subiecte asupra cărora se poate interveni prin consiliere. Intervențiile pot ajuta indivizii să depășească anumite pietre de incercare din dezvoltarea lor, să managerieze anumite crize existențiale ori să facă schimbări punctuale în viața lor. Psihoterapia are un potențial important, utilizabil pentru schimbări profunde la nivelul personalității. (3, p 19)

Scopul declarat al psihoterapiei adleriene este de a ajuta o persoană să se transforme dintr-o ființă care funcționează parțial într-una cu un grad mai ridicat de funcționare. Mai multă cooperare în fiecare domeniu al vieții, mai mult curaj, o creștere a gradului de contribuție și implicare personală și o creștere a gradului de satisfacție. Pentru aceasta fiecare individ trebuie să identifice și să lucreze pentru a atinge ceea ce poate da el mai bun. Cu alte cuvinte, scopul terapiei este de a crește gradul de

apartenență al individului. Acest lucru este foarte practic. Nu este numai o problemă de cunoaștere a sinelui, ci utilizând cunoștințele dobândite să fie făcuți pași concreți în îmbunătățirea relațiilor din familie, cu prietenii, în comunitate și la muncă. Astfel, țelul specific al terapiei nu este de a împlini așteptările clientului. Acesta poate dori o eliberare imediată și, cumva, magică a simptomelor, sau să continue să facă ceea ce face, dar să scape de sentimentele de disconfort. Terapeutul trebuie să empatizeze cu dorințele pacientului, însă trebuie să clarifice și să stabilească cât mai repede cu putință o relație cooperantă de lucru, atât de necesară generării unei îmbunătățiri în cazul unei situații dificile.

Adler a sugerat că psihoterapeutul ar trebui să genereze și să folosească un soi de influență parentală tardivă prin care să ofere grijă, susținere, încurajare și stimulare a cooperării. Prin redeșteptarea curajului și creativității persoanei apare un sentiment nou, necunoscut, chiar, de apartenență, dezvoltându-se pe măsură ce persoana respectivă descoperă că ceea ce are de oferit este valoros. O educație indulgentă, va genera indulgență, însă aceasta este total diferită de exprimarea unei griji reale pentru ceilalți. Cei care îi privesc pe ceilalți cu indulgență, de asemenea, trebuie încurajați să descopere respectul pentru celălalt și să înceapă să acorde atenție celuilalt în acest mod nou.

Studiul realizat și prezentat în continuare a urmărit trei **scopuri**: a) explorativ al procesului de consiliere adleriană a unei persoane cu tulburări afective aflate în consiliere; b) emancipativ, de explicare și analiză a modalităților prin care metodologia adleriană produce o dinamică specifică a schimbării problemei clientului; c) metodologic, care se referă la - monitorizare, observație, analiză.

Dacă, în cazul depresiei unipolare nonpsihotice de intensitate ușoară, în procesul de consiliere vom folosi strategii și tehnici adleriene, ne așteptăm ca clientul să genereze drept consecință: mai multă cooperare în fiecare domeniu al vieții, mai mult curaj, o creștere a gradului de contribuție și implicare personală și o creștere a gradului de satisfacție.

Metode, procedee și tehnici de cercetare: Specificul aparține al cercetării în consiliere, datorat complexității „obiectului de studiu”, a scos în evidență utilitatea aplicării metodologiei calitative. Axarea pe general în detrimentul particularului poate conduce la consilieri foarte bine fundamentate științific, dar insuficiente pentru rezolvarea impasului persoanei care solicită integrarea într-un demers terapeutic. De aici reiese importanța individualizării demersului terapeutic (analizat în cercetare prin metoda studiului de caz) pentru că tehnica se adaptează la client și nu clientul la tehnică. Ca metode de cercetare calitativă s-au folosit: studiul de caz; scara Beck (21 itemi); chestionarul „Eșecurile adulților” după Adler; metode experiențiale cu valoare de diagnostic: tehnici și strategii adleriene.

Eșantion. În urma *interviului de selecție*, a câte o sesiune de 30 de minute cu următoarele criterii:

a) de includere: vârsta între 30 – 45 ani; studii medii sau superioare; motivația pentru schimbare; acord de a participa la studiu; existența tulburării afective.

b) de excludere: antecedente psihopatologice semnificative, dificultăți severe de relaționare

În urma bilanțului diagnostic prin chestionarul lui Beck (cu 21 de itemi) din 10 subiecți dintre care 5 de gen masculin, respectiv 5 de gen feminin cu vârsta cuprinsă

între 30-45 de ani, doar la doi subiecți a fost depistată depresia(în continuare sibiectul A, B)

Subiectul A de 41 de ani a luat un scor de 13, ceea ce denotă că are o depresie ușoară; subiectul B de 35 de ani a luat un scor de 15, ceea ce reprezintă o depresie ușoară.

Ei au exprimat o mare disponibilitate și suficientă motivație în continuarea demersului de consiliere motiv pentru care au putut oferi un material bogat în realizarea cercetării.

În consiliere au fost aplicate următoarele strategii adleriene: *încurajarea, întrebarea, "Ca și când", tehnica apasarii butonului, interpretare de rol, stabilirea sarcinilor, „Surprinde-te”*

Obiectivele ședințelor de consiliere

Ca obiectiv primar a fost oferirea încrederii că schimbarea este posibilă și ce a fost învățat se poate dezvăța, iar primul principiu al consilierii adleriene este stabilirea și menținerea unei relații cu clientul caracterizată de cooperare, grijă și acceptare.

Obiectivul I: Stabilirea relației terapeutice

La începutul consilierii, utilizând umorul și discuțiile triviale, am stabilit o relație pozitivă, de colaborare cu fiecare client în parte. Spre deosebire de psihanalistii freudieni, în consilierea adleriană consilierul are un rol activ și discută cu clientul; considerați educatori, deoarece își încurajeaza clienții să-și utilizeze talentul pentru a-i ajuta pe ceilalți.

Chiar dacă am manifestat un comportament grijuliu și prietenos, nu evitam sa-i confrunt pe subiecți cu greșelile pe care le fac în viață. Ca educator și colaborator, îi ajutam să găsească alternative pentru corectarea gândirii și a comportamentului. Rolul clientului este sa devină mai încrezător și să creadă că problemele vieții pot avea soluții - soluții pe care le vor găsi în mod activ.

Obiectivul II Explorarea dinamicii clientului; evaluare și diagnostic

Evaluarea funcționării aparatului psihic cuprinde două părți: evaluarea stilului de viață și evaluarea și interpretarea primelor amintiri. Astfel i-am rugat pe ambii subiecți să-mi relateze povestea vieții lor, incluzând evenimentele și persoanele cele mai importante. Pentru a obține informații despre constelația familială și stilul de viață, am folosit chestionarul recomandat chiar de Adler. Acesta cuprinde întrebări despre ceea ce-l nemulțumește pe subiect, simptome, relația cu părinții, educația primită în copilărie, afecțiuni în copilărie, temeri, atitudini față de sexul opus, interese profesionale, temperament, vise.

Următorul pas a fost examinarea greșelilor fundamentale ale subiecților cercetării. Acestea sunt dezvoltate încă din copilărie, când ne construim motivele și principiile pe baza cărora acționăm. Potrivit lui Adler, atunci când clientul este rugat sa povestească primele amintiri din copilărie și sentimentele asociate acestora, alege acele evenimente care coincid cu viziunea despre sine și despre lume - aceste amintiri pot fi reale sau doar fantezii. Primele amintiri ale clienților mi-au oferit informații despre credințe greșite, interese sociale și acțiuni viitoare.

După colectarea și integrarea informațiilor provenite din răspunsurile din chestionar, constelația familială, primele amintiri, atitudini personale, greșeli fundamentale, strategii de a face față dificultăților, am rezumat acestea, discutându-le cu fiecare subiect în parte. Subiecții au avut posibilitatea să modifice datele cu care nu erau de acord.

Obiectivul III Autocunoașterea și insight-ul

Insight-ul (iluminarea) reprezintă înțelegerea naturii cauzelor propriului comportament și a greșelilor. La iluminare se poate ajunge prin analiza discuțiilor, viselor, fanteziilor, comportamentului, simptomelor sau a interacțiunilor dintre consilier și client. În timpul interpretărilor am pus accentul mai degrabă pe descoperirea scopurilor decât a cauzelor unei acțiuni sau comportament.

Am prezentat interpretarea mea ca pe o posibilitate și nu ca pe un fapt sigur: "Este posibil că..", "Crezi că...?". Astfel subiecții puteau accepta interpretarea, o puteau nega ori puteau oferi alternative. Adler credea că simptomele (sentimente, acțiuni, comportamente) au o finalitate precisă, iar o bună interpretare poate dezvălui aceste scopuri. Doar insight-ul nu este suficient pentru succesul unei consilieri - clientul trebuie să participe activ, adică să-și schimbe comportamentul.

Obiectivul IV Reorientare și reeducare

În această etapă subiecții cercetării trebuiau să câștige curajul de a înfrunta provocările vieții și să utilizeze informațiile despre sine conștientizate anterior pentru a-și schimba comportamentul și obiectivele. Subiecții A și B au decis ce atitudini vor păstra și ce vor elimina. Am utilizat cu preponderență tehnica încurajării.

Concluzii

Psihologia individuală situează responsabilitatea fiecărui individ în crearea propriei sale personalități. Urmează logic, faptul că fiecare individ diferă ca tip și grad de o personalitate de neatins, ideal de sănătoasă. Astfel, există o infinitate de stiluri ale vieții, simptome și posibile modele patologice. Pentru a înțelege oamenii trebuie să ne uităm la ceea ce au în comun; pentru a înțelege un individ trebuie să ne uităm la individ. Vom înțelege mai multe despre oricare persoană privind-o în contextul generalităților și similarităților pe care le știm despre oameni în general. Astfel problema investigației noastre a constat în studierea cazurilor individuale cu scopul înțelegerii și explicării modului în care tulburarea afectivă apare și se dezvoltă în scenariul de viață al clienților, precum și identificării modalităților concrete de individualizare a demersului consilierii adleriene prin care se deschide posibilitatea de a atinge mai mult decât planul simptomatologic al tulburării. Înțelegerea dificultăților psihologice ale subiecților cercetării noastre nu s-a concentrat asupra depresiei, ceea ce ne-a orientat atenția a fost modul în care ei se foloseau de ea. Această tulburare avea rolul mușamalizării sentimentelor de inferioritate, a unei slabe cooperări în domeniile vieții, a lipsei de curaj și a unui grad mic de contribuție și implicare personală, protejind falsitatea logicii clienților. Diminuând severitatea acestora, subiecții cercetării noastre nu au mai continuat să utilizeze depresia în sprijinul său. Ipoteza studiului a fost confirmată și anume: dacă, în cazul depresiei unipolare nonpsihotice de intensitate ușoară, în procesul de consiliere vom folosi strategii și tehnici adleriene clientul de gen feminin, cât și de gen masculin generează ameliorarea, drept consecințelor: mai multă cooperare în fiecare domeniu al vieții, mai mult curaj, o creștere a gradului de contribuție și implicare personală și o creștere a gradului de satisfacție.

Referințe bibliografice:

1. Adler, Alfred. First Childhood Recollection. *International Journal of Individual Psychology*, 1933, 11, 81-90.
2. Adler, Alfred. *The Education of Children*. London: George Allen & Unwin Ltd., 1957. Adler, Alfred. *Understanding Human Nature*. Trans. from the 1927 edition by Colin Brett. Oxford: Oneworld

- Publications, 1992
3. Adler, Alfred. *Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека*. Киев: Поизд.: Наукажить. Киев: Port-Royal, 1997. Disponibil pe Internet: www.lib.ru/PSIHO/ADLER/Adler-3.txt?format=with-big...html.
 4. Adler, Alfred. *Psihologia școlarului greu educabil*. Traducere după volumul Die Seele des schwehrrerziehbaren Schulkindes. București: Ed IRI, 1995. 227 p. ISBN 973-96348-8-5.
 5. Adler, Alfred. *Cunoașterea omului*. Traducere, studiu introductiv și note de dr. Leonard Gavriliu, București: Ed. Științifică, 1991, pp. 7-11. ISBN 973-97229-6-2
 6. Adler, Alfred. *Sensul vieții*. București: Ed: IRI, 1995 p. 172. Disponibil pe Internet: <http://ru.scribd.com/doc/116522563/Alfred-Adler-Sensul-Vietii>
 7. Chiriță V., Papari. A., Roxana Chiriță. *Tratat de Psihiatrie, vol.1*. Constanța: Ed. Fundației „Andrei Saguna”, 2009.
 8. Enăchescu C. *Tratat de Psihopatologie*. București: Ed. Polirom, 2007. 272 p. ISBN 978-973-46-1483-7
 9. Gabos-Grecu I., Marieta Grecu-Gabos. *Depresia-metode de diagnostic si tratament*. Tg. Mures: Editura Farma Media, 2007. 312 p.
 10. [http://www.umfiasi.ro/ScoalaDoctorala/TezeDoctorat/Teze%20Doctorat/Rezumat%20CAMER%20\(GOCIU\)%20ANDREIA.pdf](http://www.umfiasi.ro/ScoalaDoctorala/TezeDoctorat/Teze%20Doctorat/Rezumat%20CAMER%20(GOCIU)%20ANDREIA.pdf)
 11. <https://docslide.net/documents/referat-bun-55f1bdba29404.html>
 12. http://www.scribub.com/medicina/SINDROMUL_DEPRESIV15489155.php

STRATEGII MODERNE PENTRU RECUPERAREA ȘI INTEGRAREA ELEVULUI CU CES

***IVAN DIANA, profesor, grad didactic I,
Școala Gimnazială Găgești, Bolotești, România***

Abstract: *Integration of pupils with special educational needs implies a journey that should never be interrupted because it occupies an essential place in human becoming, unites all the departments of education, has an important role in educational work and a strong influence on the personality being trained. Ensuring success in life depends to a large extent on fundamental acquisitions acquired during the study years, opening up a new way for students to learn. Through this paper, I have tried to address the main theoretical and practical aspects regarding the counseling and orientation of pupils with special educational needs in the current socio-economic conditions. My own experience has shown me the great usefulness of the game in the educational process of students with ESCs, making the learning contents more attractive, which are no longer seen as too much concentration, given the low availability in this sense. The game can stimulate the child on multiple levels: sensory, intellectual, social, creative, self-conscious and even therapeutic. In order to integrate and recover pupils with special educational needs, it is necessary to treat the educational approach in an interactive way, so that they know, understand the world in which they live and apply what they have learned in different life situations.*

Keywords: *special educational needs, educational process, brainstorming, instructive-educational process*

Termenul „cerințe educaționale speciale” desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat.

Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităților, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toți. În această direcție se înscriu și inițiativele privind problematica persoanelor cu dizabilități, care, de multe ori, se „lovesc” de etichetări sau marginalizare. A devenit o necesitate și o prioritate modificarea reprezentărilor și a atitudinilor în ceea ce îi privește, de aceea s-au adoptat politici sociale și educaționale care să le permit participarea totală și activă în viața comunității, să faciliteze accesul la o educație și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile disponibilități.

Referitor la educația copiilor cu cerințe speciale, sistemul de învățământ românesc s-a aliniat tendințelor și cerințelor internaționale, susținând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși în școlile de masă, la activitățile formale și/sau nonformale, li se asigură o adaptare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituției școlare sunt valorificate și îmbunătățite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Studiile din domeniu au relevat influența pozitivă asupra calității actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeele didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivației pentru învățare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, facilitarea învățării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoaștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înțelegerea realității. Alois Gherguț descrie câteva metode de învățare prin cooperare, eficiente și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale.

Printre acestea se numără:

- Brainstormingul: elevii prezintă sau scriu tot ce știu despre un anumit subiect.
- Știu/Vreau să știu/ Am învățat: se vorbește despre ceea ce elevii știu deja despre o temă anume și după aceea se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la finalul ei se verifică ce au aflat elevii după parcurgerea conținuturilor.
- Turul Galeriei: în grupuri de trei sau patru elevi se lucrează la o sarcină ce are ca rezultat un produs, care poate fi expus în clasă. Fiecare grup va examina atent lucrările celorlalte grupe, rotindu-se de la un produs la altul și se poate discuta pe marginea acestora. Astfel, prin feedbackul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștințe și se valorizează produsul obținut în grup.
- Activitatea dirijată de citire – gândire: presupune fragmentarea unui text astfel încât elevii pot face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor.

Alte metode activ-participative mai sunt: interviul în trei etape, predicțiile în perechi, unul stă și trei circulă, linia valorilor, masa rotundă.

Autorul precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogățite cu alte variante în funcție de tipul disciplinei, de vârsta și de nivelul de dezvoltare al elevului (Alois Gherguț, Sinteze de psihopedagogie specială, pag. 281, 282).

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social. Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
- elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masa presupune:

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);
- a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Pentru optimizarea intervențiilor la elevii cu dizabilități, nu trebuie neglijată nici utilitatea mijloacelor și materialelor didactice variate și personalizate. Totodată, un rol important în recuperarea și integrarea acestor elevi îl au și activitățile de terapie educațională (terapia ocupațională, meloterapia, dezvoltarea autonomiei personale, ludoterapia), scopul fiind acela de a forma deprinderi de viață cotidiană (asigurarea

îngrijirii propriului corp și a locuinței, folosirea serviciilor din comunitate), cultivarea capacităților și aptitudinilor pentru muncă (elevii cu dizabilități pot fi învățați să realizeze diverse activități productive care îl pot ajuta ulterior în găsirea unui loc de muncă specific) și educarea abilităților pentru petrecerea timpului liber.

În calitate de profesor cu o clasă cu elevi cu CES, întotdeauna încerc să găsesc cele mai potrivite căi prin care să îmi însoțesc elevii către cunoaștere și integrare. Nu este simplu, dar cu dăruire, imaginație și multă răbdare se pot crea strategii eficiente care să îi sprijine în acest sens. Având ca reper lucrări de specialitate cu informații despre elemente de pedagogie și specificul dezvoltării psihoindividuale ale unui copil cu deficiențe, am realizat programe de intervenție și activități de învățare adecvate nevoilor fiecăruia. Nu folosesc ca pe o “rețetă” metodele și procedeele didactice despre care am citit, ci le adaptez contextului. Am observat că scenariile didactice care cuprind metode și tehnici interactive sunt eficiente, mai ales în cazul elevilor cu CES care sunt integrați în școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică deoarece încurajează socializarea, spiritul de toleranță și suport.

Experiența proprie mi-a demonstrat utilitatea deosebită pe care o poate avea și jocul, în procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conținuturile învățării care nu mai sunt văzute ca un efort prea mare de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conștiinței de sine și chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerințe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă, astfel încât aceștia să cunoască, să înțeleagă lumea în care trăiesc și să aplice ceea ce au învățat în diferite situații de viață.

Referințe bibliografice:

1. ALOIS, Gherguț. Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Editura Polirom, 2013. 345-465p. ISBN: 978-973-46-3386-9
2. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 103-170 p. ISBN:9789734640416
3. GHEORGHE, Radu. Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal. București: Editura Pro Humanitas, 2002. 245-360 p. ISBN: 973-99024-8-0
4. SEACH, Diana. Jocul interactiv pentru copii cu autism. Iași: Editura Fides, 2011. 135-205 p. ISBN: 9789738930773

ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

**NATALIA GUȚU, lector universitar, LILIA NACAI, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The development process of children with disabilities is similar to that of children without disabilities. However, for any disability there are some specific developmental disorders. Psychological assistance should ensure optimal conditions for educating and training children, directing the action of compensatory mechanisms of the affected organism. The purpose of psychological assistance is the development of personal and intellectual potential.*

Key words: *psychological assistance, children with disabilities, development, education system.*

Dezvoltarea armonioasă a fiecărui copil este obiectivul major al societății contemporane, care este în permanentă căutare a diferitor modalități eficiente de realizare. Toți copiii au dreptul la dezvoltare în dependență de capacitățile și particularitățile sale individual - tipologice. Asigurarea acestui drept devine un domeniu de activitate în care se suprapun interesele părinților, cadrelor didactice, psihologilor, lucrătorilor medicali, asistenților sociali etc.

Asistența psihologică în sistemul de învățământ include un sistem de acțiuni orientate spre crearea și menținerea unui climat psihologic favorabil copiilor în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală. Sistemul de acțiuni presupune o abordare sistemică, complexă, multilaterală prin evaluare, informare, psihoprofilaxie, mediere, consiliere și psihocorecție, pentru a favoriza incluziunea socială a copiilor [1].

Prin urmare, *scopul* asistenței psihologice în educație constă în prevenirea, identificarea și intervenția psihologică în vederea dezvoltării personalității copilului.

Activitatea psihologului în sistemul de învățământ este realizată în interesul superior al copilului și presupune realizarea următoarelor obiective:

- asigurarea suportului psihologic pentru dezvoltarea și formarea unei personalități capabile de autodezvoltare, care să posedă un sistem de cunoștințe și competente necesare integrării psihosociale;
- prevenirea și combaterea excluderii/marginalizării copiilor în instituțiile de învățământ general;
- identificarea și intervenția timpurie în cazul copiilor aflați în dificultate, în situație de risc;
- conlucrarea cu administrația instituției, cadrele didactice, alți specialiști care asistă copilul, părinții/reprezentanții legali în crearea mediului educațional favorabil pentru dezvoltarea copilului [5].

La baza asistenței psihologice stau un șir de principii:

- asigurarea șanselor egale;
- nondiscriminarea, toleranța și respectarea diversităților;
- intervenția timpurie;
- abordarea individualizată și valorificarea potențialului fiecărui copil;
- protecția copilului;
- confidențialitatea;
- imparțialitatea;
- abordarea intersectorială și multidisciplinară [5].

Procesul de dezvoltare a copiilor cu dizabilități se aseamănă cu procesul de dezvoltare a copiilor fără dizabilități, având așa trăsături comune ca:

- Tendința organismului de a parcurge aceleași stadii de dezvoltare. Acest aspect al dezvoltării îl obligă pe psiholog să asigure un trunchi comun atât al activităților educative obișnuite cât și al activităților specializate terapeutice. Educația terapeutică trebuie privită ca o educație obișnuită dar cu adaptări necesare pentru a fi cât mai eficientă în situații concrete în care se poate afla copilul.

- În fața unor bariere, afecțiuni apărute pe parcursul dezvoltării, organismul afectat reacționează spontan, mai mult sau mai puțin eficient, dar, prin mecanisme compensatorii, menite să refacă, poate parțial, procesul dat cât mai aproape de parametri obișnuiți.

Dezvoltarea psihică presupune achiziționare, evoluție, modificare, ajustare a unor atribute și instrumente ale personalității la condițiile mediului. În dezvoltarea psihică pot fi opriri sau regresive sub influența unor factori nocivi, stresanți. Întârzierea în dezvoltarea psihică poate fi întârzierea în apariția unor condiții superioare sau noi, în dezvoltarea psihică. Tulburările procesului de dezvoltare sunt inerente oricărei dizabilități. Dereglarea funcționalității normale a parametrilor fundamentali ai dezvoltării psihice duce la tulburări ale procesului dezvoltării cu consecințe asupra procesului adaptiv [4].

În această ordine de idei, asistența psihologică trebuie concepută ca un sistem complex de activitate profesională, care ar crea și ar asigura condiții optime pentru educația tuturor copiilor, inclusiv și a celor cu dizabilități, direcționând acțiunea mecanismelor compensatorii ale organismului afectat. Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de dizabilități, dar la fiecare categorie având un anumit aspect și limite.

În condiții defavorabile, sub influența factorilor educativi defavorabili rezultatele procesului compensator se pierde prin decompensare, care se manifestă prin regresive și dezadaptări. La fel poate să se manifeste fenomenul pseudocompensării manifestat prin reacții adaptive neadecvate. Un alt fenomen negativ este supracompensarea, când comportamentele compensatorii domină comportamentul în general, ducând la dezarmonia personalității.

Dezvoltarea compensatorie a copiilor cu dizabilități este definită ca un proces de dezvoltare în care se formează noi sisteme de legături condiționate, se realizează corectări și refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate, se elaborează noi modalități de însușire a experienței sociale, se dezvoltă capacități fizice și psihice și personalitatea în ansamblul său.

L.S. Văgotski considera că în calitate de factor esențial al dezvoltării, învățarea creează zona proximei dezvoltări, punând în mișcare o serie întreagă de schimbări calitative, accesibile copilului în momentul dat. „O organizare corectă a învățării copilului atrage după sine dezvoltarea lui mintală, cheamă la viață un șir întreg de asemenea procese ale dezvoltării care, în afara dezvoltării, ar fi, în general, imposibile”.

În opinia lui E.Verza, în cazul copiilor cu deficiențe diada învățare – dezvoltare se modifică, transformându-se într-o relație complexă cu trei factori de bază: învățare – dezvoltare – compensare [4].

Astăzi se constată un interes sporit din partea comunității față de asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul de învățământ. Umanizarea și individualizarea procesului instructiv - educativ necesită evidența obligatorie a particularităților psiho - fiziologice ale fiecărui copil, crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea și formarea personalității, individualității, acordarea asistenței psihologice tuturor copiilor, inclusiv și celor cu dizabilități.

În cadrul asistenței psihologice a copiilor cu dizabilități, psihologul trebuie să abordeze problema copilului global, multidisciplinar, științific, să elaboreze programe

individuale de instruire în diferite situații, să asigure o asistență psihologică continuă, permanent să protejeze interesele și drepturile copilului.

Angela Cucer evidențiază sarcinile ce stau în fața psihologilor care realizează reabilitarea și recuperarea copiilor cu dizabilități:

- Dezvoltarea unor metode individuale de recuperare;
- Formarea stimei față de sine;
- Prevenirea izolării copiilor în grupul de colegi și adulți;
- Dezvoltarea competențelor psihologice ale cadrelor didactice și a părinților;
- Formarea de automotivare și autodezvoltare;
- Asigurarea cu resurse necesare [2].

Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități presupune un sistem de influențe psihologice orientate spre formarea independenței, consolidarea poziției sociale a personalității, dezvoltarea proceselor intelectuale ce corespund posibilităților acestor copii, lichidarea reacțiilor personale la defectul psihic și fizic existent, stilul neadecvat de educație din familie, hospitalismul etc. [3].

Asistența psihologică va consta în:

- cercetarea și constatarea nivelului de pregătire a copilului pentru instruirea în școală
- identificarea cauzelor ce pot provoca dificultăți în procesul de învățare
- elaborarea recomandărilor pentru părinți, cadre didactice referitor la specificul de organizare și promovare a educației și instruirii copiilor cu dizabilități
- recomandarea metodelor eficiente de educație
- orientarea profesională.

În dependență de sarcinile care se rezolvă în cadrul asistenței psihologice realizate de diferiți profesioniști ca medici, profesori, asistenți sociali se conturează mai multe modele de asistență.

Modelul medical axat pe diagnoza persoanei, dizabilitatea ei, explică dificultățile cu care se confruntă copilul și familia. Dizabilitatea este considerată ca o tragedie personală, care limitează capacitatea persoanei de a participa la viața socială.

Modelul pedagogic presupune ghidarea părinților în creșterea și educația copiilor în baza unor programe de măsuri orientate spre îmbunătățirea diferitor situații.

Modelul social pune accent pe familie, mediul social și modul în care societatea, serviciile sociale pot asigura implicarea deplină a acestor persoane. Dizabilitatea este percepută ca parte a experienței umane, mod de viață, modalitate de învățare.

Modelul psihologic presupune acordarea unei asistențe psihologice complexe deoarece se bazează pe legitățile generale de dezvoltare psihică a copiilor, respectarea particularităților proceselor cognitive și a personalității copilului cu dizabilități, aplicarea metodelor eficiente de influență psihologică [3].

Sarcinile asistenței psihologice în sistemul de învățământ se va realiza în cadrul activităților individuale și de grup cu copii; training-uri, seminare practice, lecții cu părinții acestora și cadrele didactice; activități tematice cu părinții, consilierea părinților. În acest sens asistența psihologică a copiilor cu dizabilități va include componentele interdependente, dar specifice după conținutul său ca:

- Educație psihologică și psihoprofilaxie
- Psihodiagnoza

- Psihocorecția
- Consilierea psihologică
- Elemente de psihoterapie

Psihologii din sistemul de învățământ trebuie să posede nu numai metodele de diagnostic, consiliere, corecție, ci și capacitatea de a face o analiză sistemică a situațiilor problematice, planificare a activităților, de organizare a tuturor participanților la procesul de reabilitare.

Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități presupune ca orice problemă, necesitatea să fie abordată în plan global, multidisciplinar, integral. Programele individuale de instruire să fie echivalente pentru diferite situații de problemă. Asistența psihologică trebuie să aibă un caracter continuu pentru fiecare copil și permanent să protejeze interesele și drepturile copiilor.

În cadrul asistenței psihologice a copii cu dizabilități este foarte important ca psihologul să elaboreze și să aplice metode individuale de reabilitare, să dezvolte stima față de sine, automotivarea și autodezvoltarea la copii, să prevină izolarea copiilor în grupurile de colegi și adulți. La fel, o atenție deosebită să se acorde asistenței cadrelor didactice și părinților cu scopul dezvoltării unor competențe psihologice.

Reieșind din cele expuse putem afirma că *scopul* principal al asistenței psihologice a copiilor cu dizabilități este de a dezvolta potențialul lor personal și intelectual, corectarea tulburărilor existente și prevenirea devierilor în dezvoltare cauzate de factori interni și externi. Formarea unei bune conexiuni dintre copii și mediu, dezvoltarea personalității și individualității lor va constitui baza pregătirii psihologice pentru autodezvoltare și viață creativă în societate [2].

Referințele bibliografice

1. Asistența psihologică în educație: Practici naționale și internaționale/aut.: Aglaida Bolboceanu (coord.șt), Nicolae Bucun, Oxana Paladi [et al.]; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației.- Chișinău: Inst. de Științe ale Educației, 2014. – 118p. ISBN 978-9975-48-062-8.
2. Cucer Angela. Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional. In: Psihologie. 2013, NR.2, p.39-42.
3. Cucer, Angela. Particularitățile asistenței psihologice a copiilor cu nevoi speciale. In: Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare: materialele conferinței științifice cu participare internațională, Chișinău, 21-22septembrie, 2011, p.200-203. ISBN978-9975-71-151-7
4. Emil, Verza. Psihopedagogia specială
5. www.academia.edu/4990996/21931834-Emil-Verza-Psihopedagogie-Speciala
6. Repere metodologice privind activitatea psihologului în instituțiile de învățământ general
7. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr.02_din_02.01.2018_0.pdf

OPORTUNITĂȚI DE RECUPERARE A COPIILOR CU CES PRIN MUZICĂ ȘI DANS

**HAHEU-MUNTEANU EFROSINIA, conferențiar universitar, doctor,
NENOV INA, masterand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *This article describes dance and music therapies as some of the effective ways to work with children with special educational needs. Because of developmental specificity, other factors influencing development, imbalances and delays and / or various disabilities may develop in the child's development. The specialists involved in the rehabilitation of these children will find interesting examples for children with special educational needs to adapt more easily to society, feel self-affirmation and promote their abilities.*

Key words: *special educational needs, music therapies.*

Psihologia copilului ca știință poartă o varietate de abordări pentru dezvoltarea „corectă” a copilului, însă opiniile tuturor profesioniștilor sunt de acord că criteriile importante pentru sănătatea psihologică a copilului sunt „bucuria de viață, spontaneitatea, creativitatea, interesul deosebit față de lumea din jurul lui și dorința lui de a o explora” [7, p.1].

Cum să ajuți copiii să vadă, să audă, să simtă toată diversitatea mediului? Cum să-i ajuți să-și cunoască Sinele, să-l descopere și să intre în lumea adulților, să trăiască din plin și să interacționeze în ea? Aceste probleme se pot rezolva prin artă. Studiile recente ale profesorilor și psihologilor au arătat că una dintre cele mai eficiente modalități de vindecare a copiilor este terapia prin artă.

Dicționarul explică terapia prin artă, ca fiind „bazată pe stimularea creativității artistice.” [3]. Art-terapia reprezintă „o metodă de dezvoltare și de schimbare a conștientului și a inconștientului individului prin diverse forme și tipuri de artă. Această metodă este bazată pe utilizarea artei ca activitate simbolică. Scopul principal fiind armonizarea stării interne a clientului, care să ducă la o viață activă și echilibrată” [7, p.4]. Art-terapia este folosită pentru a rezolva problemele specifice legate de psihocorecție, tratamentul bolilor psihosomatice, educarea emoțională, rezolvarea conflictelor etc.

Tratamentul prin artă facilitează consolidarea identității personale, perfecționarea abilității de a lua decizii, de relaxare, „scăparea” în siguranță de gândurile și sentimentele negative, realizarea potențialului creativ. Important în art-terapie este exprimarea spontană a emoțiilor, a sentimentelor, a sincerității, a procesului însuși de creativitate, și nu a evaluării profesionalismului artistului sau muzicianului de către public. Accentul este pus nu atât de mult pe lucrarea de artă (produsul creativității), cât pe personalitatea specifică și unică a individului cu nevoile, motivele, valorile și stereotipurile sale. Se analizează doar procesele de interacțiune a persoanei cu opera de artă, în toată diversitatea ei calitativă [7, p. 4].

Art-terapia ar trebui să se bazeze pe principiile „nu face rău”, „ajută”, „dezvoltă” și poate fi aplicată în lucrul cu diferite grupuri de copii. În acest mod, aceasta este o tehnică eficientă în activitatea educatorului unei instituții de învățământ preșcolar, pedagogului social, logopedului, defectologului etc.

Există foarte multe tehnici art-terapeutice care permit realizarea unor obiecte frumoase, care îi pot face pe creatorii acestora să se simtă mândri și să trezească sentimentul măiestriei, sentiment extrem de gratificat care poate avea un impact major în sfera imaginii de sine atât la persoanele fără deficiențe, cât și la persoanele cu dezabilități. „În special persoanele cu dezabilități sunt cele pentru care sentimentul măiestriei are puternice valențe (re)transformative, mai ales în contextul în care acestea experimentează frecvent sentimente opuse, cum sunt cel de neputință sau cel al lipsei valorii personale” [5, pag. 4].

Cel mai mare beneficiu pe care îl aduce terapia prin artă acestor persoane este experimentarea stării de bine în timpul activității și trăirea sentimentului de mândrie sau satisfacție atunci când lucrările lor sunt apreciate de semenii. „Compensarea prin artă este o resursă importantă în terapia persoanelor cu dezabilități” [6, pp. 272-273].

Orice copil are o serie de particularități, caracteristici care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul său de a se dezvolta. Datorită specificului de dezvoltare, altor factori care influențează dezvoltarea, pot apărea/surveni dezechilibre și întâzieri și/sau dezabilități variate în dezvoltarea copilului.

Conform clasificării UNESCO (1995) cerințele educative speciale sunt: tulburări emoționale (afective) și de comportament; tulburări de limbaj; dificultăți de învățare; întâzieri/dezabilitate mintală/dificultăți severe de învățare; dezabilități fizice/neuromotorii; dezabilități de văz; deficiențe de auz. Această listă se completează cu alte eventuale situații de risc pentru: copiii care cresc în medii defavorizate; copiii ce aparțin unor grupuri etnice minoritare; copiii străzii; copiii bolnavi de SIDA; copiii cu un comportament deviant [2, pag. 39]

În prezent, în arta terapie destul de larg sunt utilizate diferite forme de artă aplicate, care au dus la crearea: terapiei prin basm, prin joc, meloterapie, terapiei prin dans, terapiei cu nisip, terapiei cu argilă, fototerapiei, cromo-terapiei etc. De asemenea, terapia artistică include terapia prin broderie, sculptură, origami, vopsele, piatră, sculptură în lemn, relief, mozaic, vitralii, meșteșuguri din blănuri și țesături, țesere, coasere, ardere etc. [7, p. 5].

În continuare se vor aborda doar două din ele: meloterapia și terapia prin dans, ca fiind unele din cele mai preferate de copiii cu CES și mai eficiente în reabilitarea lor.

Meloterapia. Muzica și modul în care corpul nostru reacționează față de aceasta prin dans fac parte din natura umană. Ritmul este un prilej de bucurie pentru oricine, de la mic la mare. Cercetătorii au descoperit că pentru a “traduce” muzica, creierul uman folosește aceleași circuite neuronale ca și în cazul vorbirii. Sunetele sunt traduse însă nu în cuvinte, ci în mișcări corporale, în mod “instinctiv”. De câte ori nu ne-am trezit oare că batem ritmul cu piciorul sau cu degetul în masă fără ca măcar să ne dăm seama? Pe acest tip de reacție cerebrală mizează terapeuții atunci când fac terapie cu copiii.

Valoarea terapeutică a muzicii rezultă din multiplele influențe pe care le are asupra psihicului uman, datorate complexității fenomenului muzical însuși. Ea are la bază: ritm, melodie, armonie, gen, tempou, stil etc.. Muzica poate fi utilizată în [1, pag. 43]. :

- reeducarea simțurilor, relaționând ritmurile, intensitatea vibrațiilor sonore și a sunetelor cu emoțiile persoanei (hipoacuzici, nevăzători, deficienți mintali);
- disciplinarea gândirii și a exprimării emoțiilor prin psiho-motricitate (utilizare în cadrul diferitelor deficiențe, boli psihice, delincvenți, toxicomani);

- restabilirea echilibrului psihic al individului (depistarea și eliminarea pulsuniilor suicidale, atenuarea durerilor psihice și morale ale celor în agonie) prin ascultarea unui instrument muzical sau interpretare instrumentală;
- reglarea echilibrului între orientarea;
- conștientizarea de sine și de ceilalți;
- stimularea capacității de a reacționa la mediu.

În cadrul meloterapiei terapeutul trebuie să fie interesat de efectul pe care muzica utilizată sub diverse forme îl are atât asupra persoanelor normale cât și asupra celor care prezintă diverse afecțiuni sau deficiențe. În cazul persoanelor cu cerințe speciale sau aflate în stări de boală, efectele curative ale muzicii diferă în funcție de tipul și specificul deficiențelor sau afecțiunilor [1, pag. 38]:

- pentru copiii cu deficiență mintală sau autism muzicoterapia este folosită frecvent, în special pentru stabilirea unui alt tip de comunicare (în acest caz muzica nu este utilizată în terapie datorită calităților sale estetice ci pentru a stabili contactul cu copilul deficient și pentru a facilita comunicarea între el și educator; apare termenul de muzică funcțională care desemnează faptul că în terapie muzica este folosită în scopuri practice, pentru recuperare);
- la copiii cu deficiență mintală și hiperactivi poate fi utilizată terapia prin muzică pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii și pentru realizarea unor performanțe în plan psiho-motric;
- pentru calmarea subiecților anxioși și a celor hiperkinetici pot fi utilizate diferite instrumente ce emit sunete prelungi și foarte armonioase;
 - la subiecții cu instabilitate emoțională meloterapia determină diminuarea tensiunilor psihice, reducerea agresivității.

Există două forme de meloterapie: activă sau directă – constă în diverse activități muzicale desfășurate de beneficiarii înșiși, muzica instrumentală sau vocală; Forma receptivă sau indirectă – în care beneficiarii audiază muzica. În această situație pasivitatea beneficiarilor nu este totală, întrucât activitatea de recepție solicită, prin ea însăși, un anumit grad de participare.

Din punctul de vedere al numărului de subiecți implicați, meloterapia poate fi individuală sau de grup.

Principalele **forme de organizare** a activităților de meloterapie [4, pag. 140; 1, pp 39-40]:

1. **Cântecul.** Prin cântec se dezvoltă vocea, auzul muzical, se formează deprinderea de a cânta individual sau în grup, se dezvoltă simțul ritmic. Are impactul cel mai puternic asupra dezvoltării psihice a copilului.
2. **Jocurile muzicale.** Au la bază ritmarea unor versuri prin bătăi din palme, marcarea ritmului cu ajutorul instrumentelor de percuție sau prin combinarea mișcărilor ritmice mână-picior. Pot fi și jocuri desfășurate după o melodie cunoscută, jocuri de recunoaștere a unor cântece sau jocuri bazate pe unele sarcini sau comenzi date de profesori/ educatori. Sunt folosite în special la copiii de vârstă mică pentru dezvoltarea simțului ritmic.
3. **Jocurile muzicale – exercițiu.** Au scopul de a forma deprinderile elementare de percepere, recunoaștere și redare a calității sunetului muzical. În această categorie sunt incluse exerciții de reglare a ritmului inspirație – expirație,

flexibilizarea vocii prin emiterea de sunete muzicale de înălțimi și durată diferite, pronunțarea corectă a silabelor din text, etc.

4. **Jocurile cu text și cântec.** Asigură coordonarea mișcărilor cu caracterul liniei melodice, favorizând înțelegerea legăturii dintre text și melodie. În acest mod, copiii sunt pregătiți pentru activitatea interpretativă complexă și le este satisfăcută nevoia de mișcare.
5. **Audițiile muzicale.** Contribuie la formarea gustului artistic, al interesului pentru muzică, întărirea capacității de concentrare auditivă, instalarea unei stări de relaxare și confort psihic. Pentru ca audițiile să își atingă obiectivele propuse este necesar să se respecte anumite condiții: cântecele să fie accesibile, raportate la particularitățile vârstei, să fie interpretate vocal cât mai expresiv și să fie realizate artistic pentru a impresiona auditoriul.

În cadrul activităților de meloterapie, **metodele de bază** sunt: demonstrația, exercițiul, povestirea, conversația, explicația. Acestea se „modelează” după nivelul de dezvoltare mentală, capacitatea de învățare și adaptare socială, precum și după experiența personală în domeniul muzical.

Rezultate observate în urmă activităților de meloterapie: copiii s-au regăsit în situația de a utiliza instrumente muzicale; au relaționat cu ceilalți și au stabilit contact social pozitiv; au fost puși în situația de a menține contactul vizual și atenția concentrată; activitățile au implicat coordonare oculo-motrică; și-au controlat impulsurile; au fost în situația de a fi lider; și-au așteptat rândul și au încercat să-i asculte pe ceilalți etc.

Terapia prin dans. Mișcarea este o modalitate universală de comunicare. Toți copiii se mișcă într-un fel sau altul, iar cei cu cerințe educaționale speciale nu fac excepție. Unii copii cu dezabilități nu au un limbaj verbal adecvat dezvoltat, dar dețin un adevărat limbaj al mișcărilor; astfel, comunicarea non-verbala este un mod eficient de contact. Puține experiențe încadrează atât de bine persoana, în totalitatea ei, precum o face dansul: corpul, emoțiile și intelectul.

Mișcarea împreună cu alții, în același ritm, de obicei, ajută la formarea relațiilor. Datorită comunicării prin mișcare, copilul devine mai conștient de propria persoană și mult mai capabil de a interacționa cu ceilalți.

Muzica și dansul sunt eficiente în relaxarea psihică și fizică a elevilor cu CES., în plus antrenează organismul, eliberând energia negativă. Natura non-verbală, creativă și afectivă a muzicii facilitează autocunoașterea, exprimarea Eu-lui, comunicarea și dezvoltarea personală a elevilor cu CES.

La copiii cu CES, terapia prin dans este un mod de exprimare, de exteriorizare a sentimentelor, este un instinct primar pe care toți copiii îl au și prin acest instinct se obține mișcarea corpului ducând la creșterea tonusului muscular, a coordonării și echilibrului și a mobilității articulare.

Terapia prin mișcare și dans la copiii cu nevoi speciale implica conștientizarea senzorială, conștientizarea părților corpului, dinamica mișcării, și, eventual, mișcări mai expresive.

Terapia prin dans presupune un proces format din **patru etape** [1, pag. 43]:

1. pregătirea - încălzirea, stabilirea încrederii;
2. incubăția - pacientul renunță la controlul conștient și mișcarea devine simbolică;
3. iluminarea - semnificația devine evidentă, putând avea efecte pozitive sau negative;

4. evaluarea - se discută semnificația procesului și se pregătește încheierea terapiei.

Rezultatele obținute în urma terapiei prin dans se referă în general la întreaga personalitate a copilului și în particular la următoarele aspecte [7, pag. 15; 1, pag. 43].:

- Conduce la învățarea controlului și la coordonarea mișcărilor corporale;
- Îmbunătățește imaginea de sine și dezvoltă încrederea în propria persoană;
- Îmbunătățește funcțiile motorii și, implicit, condiția fizică;
- Reduce (până la eliminarea totală) secreția de hormoni asociați stresului și anxietății;
- Terapia prin dans este o modalitate eficientă de relaționare și comunicare cu cei din jur;
- Reconectează ființa la propriile resurse de creativitate.
- Facilitează dezvoltarea capacităților de exprimare verbală și nonverbală a dorințelor, sentimentelor, trăirilor;
- Favorizează creșterea încrederii în sine;
- Sparger blocajele emoționale etc..

Prin intermediul dansului se pot modela laturi noi de personalitate, abilități care țin de relaționarea cu cei din jur și, mai ales, se poate lucra asupra respectului și iubirii de sine. Terapia prin dans este adesea considerată o formă de meditație, datorită implicațiilor sale benefice asupra stării de conștiință și a organismului.

Dansul este o sursă incontestabilă de energie pozitivă și, pe lângă relaxarea și starea de bine pe care le include, are efecte benefice dovedite și asupra sănătății. Deja se vorbește cu mare încredere de terapia prin dans. Dincolo de actul artistic, dansul înseamnă folosirea mișcării coregrafice drept modalitate de îmbunătățire atât a abilității de exprimare emoțională, cât și a puterii de interacțiune socială.

Experiența specialiștilor de la Centrul de Recuperare Activă și Reintegrare Socială a Copiilor și Tinerilor cu Handicap Fizic, din Chișinău prin activitățile organizate din cadrul atelierului de "Dans integrat" ne demonstrează că prin dans ei reușesc să descopere abilitățile copiilor și tinerilor cu dezabilități și respectiv să le dezvolte. Obiectivele propuse în cadrul activităților de dans sunt: dezvoltarea capacităților de exprimare verbală și non-verbală a dorințelor, trăirilor, sentimentelor; spargerea blocajelor emoționale; perfecționarea capacității de autocunoaștere și auto-acceptare; creșterea stimei de sine și a încrederii în propriile forțe; dezvoltarea valorilor morale și spirituale; dezvoltarea capacităților cognitive, creative și de integrare în grupuri; eliberarea de tensiuni, anxietate acumulată, stres, frustrări și sentimente negative.

Activitatea de dans la acest centru se organizează o dată pe săptămână. Fiecare lecție durează între 1- 1,5 ore (cu pauze) și este organizată în câteva etape:

1. Salutul. Salutul este obligatoriu și în dans se numește – închinare.
2. Încălzirea. Este foarte importantă a se face încălzirea întregului corp, începând de sus în jos, fiecare parte a corpului: gât, umeri, brațe, spate, coapse, picioare, aici se includ, de asemenea, exerciții-gimnastică pentru articulații.
3. Dezvăluim tema lecției, principalele sarcini:
 - ritmice (bătăi din palme, pași, numărare de la 1 la 8);
 - mișcări de coordonare dreapta-stânga, consolidare;
 - interacțiunea între participanți (în perechi, în grup), sincronizarea mișcărilor;
 - învățăm mișcările de bază, mișcările noi, repetăm - dezvoltăm memoria;

- ne-am propus un program de dans festiv, învățăm întregul dans de la început până la sfârșit.
4. Un element indispensabil al fiecărei lecții îl reprezintă dansul și jocurile psihologice care descoperă abilitățile/potențialul fiecăruia.
 5. Întinderea și încheierea lecției cu închinarea și aplauzele.

Se utilizează muzică diferită: ritmică, cu accente strălucitoare, paralel se și cântă versurile piesei, există și o astfel de experiență la dansurile populare, în special Hora, pe care copiii o preferă mult. În general se utilizează dansuri moderne și coreografie clasică de bază.

Pe parcursul activităților, s-au observat următoarele rezultate: se îmbunătățește mobilitatea corpului și a articulațiilor separat; în procesul repetării mișcărilor se îmbunătățește memoria; se schimbă spre bine starea emoțională a participanților, în dans oamenii se bucură; crește nivelul de concentrare asupra unei sarcini, în special a celor care au fost incluși în activitate de mai mult timp; se îmbunătățește coordonarea mișcărilor; în timpul jocurilor organizate și nemijlocit în dans a fost observat progres la nivel de creativitate, copiii devenind mai creativi.

Referințe bibliografice:

1. Ghid de bune practici în domeniul educației și asistenței copiilor cu deficiențe mintale, în cadrul proiectului: „Creștem împreună prin art-terapie”, Asociația Clara, Botoșani, 2015, 80 p.
2. НАНЕМ-МУНТЕАНУ Ефросиния, Suport de curs. Strategii de realizare a educației incluzive la vârsta timpurie. Chișinău, Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2017, 93 p.
3. <https://dexonline.ro/definitie/artterapie>
4. Suport de curs “Terapia ocupațională și reabilitare psihosocială”, Bălți, 2008, 216 pagini, pag.140
5. VATAVU N., Artterapia, creatorul uman și sentimentul de măiestrie, Revista de terapii creativ-expresive și dezvoltare personală, Vol. 1, Nr. 1, 02014,
6. KRANOWITZ C., Copilul desincronizat senzorial. București, Frontiera, 2012, 430 p.
7. САЛТЫКОВА-ВОЛКОВИЧ, М. В., Арт-терапия в работе с детьми: пособие, Гродно: ГрГУ, 2016, 32 с.
8. ЧИСТЯКОВА Н.В. Методическая Разработка «Возможности танцевально-двигательной терапии в развитии дошкольников, Липецк, 2016, 12 с.

PROGRESUL TEHNICO-ȘTIINȚIFIC PENTRU EDUCAȚIA ÎNCLUZIVĂ

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

Abstract: *The implementation of inclusive education in the general education system of the Republic of Moldova has given rise to a whole range of organizational, didactic, economic, psychological, etc. issues, which need to be solved as soon as possible. The author Ilie Nasu in his article “Inclusive Education: actualities and perspectives” proposes to use the success of the technical and scientific progress to solve some concrete problems in the area of implementation of the inclusive education in the general education, which would considerably facilitate the adaptation of children with specific educational needs in the ordinary social environment.*

Key words: *Technical and scientific progress, education, technologization of education, information technologies, internet, real virtuality, exoskeleton, augmented vision, electronic computer, chip, artificial intellect.*

Lansarea Educației Incluzive fără o pregătire minuțioasă din toate punctele de vedere trebuie calificată ca o acțiune prost gândită a politicianilor din RM, care a adus prejudiții de ordin moral și material societății.

Practic, implementarea educației incluzive a fost anunțată fără un temei juridic, pregătire organizațională, cadru logistic: ca școlile să fie corespunzător pregătite pentru primirea copiilor cu dezabilități locomotore; (pedagogii și asistații mai continuă să ridice această categorie de copii în brațe la etaj, unde va avea loc lecția); fără o pregătire corespunzătoare a cadrelor didactice de a lucra cu această categorie de copii; cu lipsă de personal de susținere a acestor copii în timpul aflării lor în procesul instructiv – educativ al școlii (trebuie de menționat, că în țările apusene pentru îngrijirea unui copil cu dezabilități sunt încadrați, după caz, 3-4 persoane adulte, corespunzător pregătiti și înzestrate corespunzător cu toate cele necesare pentru susținerea calitativă a vieții acestui copil).

Este regretabil faptul, că nici organele oficiale: Guvernul, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării; administrațiile publice locale, administrațiile unităților școlare, mass media nu au intervenit cu informația amplă, necesară pentru informarea societății, pentru dezbaterea problemelor stringente, apărute în urma unei asemenea implementări nechibzuite a educației incluzive - încadrarea copiilor cu cerințe educaționale specifice (CES) în procesul instructiv – educativ al școlii ordinare și căutarea în comun a soluțiilor corespunzătoare.

Evident, că guvernarea a purces la implementarea educației incluzive, prezentînd în prim plan aspectul uman - favorizarea condițiilor de educație pentru copii cu CES, ceea ce, în prim plan, este o chestie salutară din punct de vedere a umanizării procesului de dezvoltare și educare a acestei categorii de copii, dar e absolut regretabil faptul că au trecut cu tăcerea principial aspectul - aspectul economic și cel organizațional, sperînd să obțină anumite economii de la lichidarea instituțiilor, care deserveau această categorie de copii, lucru care nu numai că nu s-a adevărit, fiindcă realitatea problemei la ziua de azi, ne convinge că societatea cheltuie și va cheltui în viitor sume de cîtevai ori mai mari de cît se cheltuiau la acel moment. Regretabil, dar oficialitățile nu au prezentat în public și noi presupunem că nici nu a existat, un calcul matematic, care ar fi ilucidat aspectul economic al acestei probleme. Bineînțeles, că un asemenea calcul se cere de făcut, fie și cu întîrziere, pentru a preîntîmăina guvernarea de la decizii de acest fel în viitor.

Trebuie să recunoaștem, că aducerea copiilor cu CES în sala de clasă a șocat, buleversat procesul instructiv-educativ al școlii. A fost nevoie de timp, efort sporit al administrațiilor instituțiilor educative, a cadrelor didactice, în primul rînd, pentru a depăși situația de criză formată în rezultatul acestei decizii nechibzuite și în al doilea rînd, pentru a îndeplini măcar cele mai elementare cerințe de organizare a procesului educativ al cipiilor cu CES: construirea pandusurilor, montarea balustardelor necesare, organizarea anumitor săli de recreație pentru această categorie de copii...

Pentru pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice și persoanelor de asistență a fost nevoie de mobilizat de urgență cadrele didactice universitare cît și cele din teritoriu, să jertfească timpul zilelor de odihnă, pentru a participa în regim de urgență, pentru a obține cunoștințele necesare de lucru cu copiii cu CES.

Vom specifica și faptul, că nici organele oficiale și nici sindicatele nu au întreprins absolut nimic pentru compensare zilelor furate de la aceste cadre didactice, implicate în

procesul de salvare a situației- statul de Drept Republica Moldova s-a dovedit de a fi surd și mut la necesitățile legale ale cetățenilor implicați în acest proces. Dreptul lor la zi de odihnă, de protecție a familiilor lor, rămânând doar un rînd impotent scris pe hîrtie în legislația RM.

Astfel spus, despre impactul social și economic asupra societății oficialitățile nici nu doresc să-și amintească, iar puterea a patra - presa mai rămîne incapabilă să ilucideze problemele societății, cetățenilor.

Aducerea copiilor cu CES în clasa obișnuită a școlii a modificat simțitor procesul instructiv al școlii în aceste clase, aceste modificări, având anumite avantaje și dezavantaje, lucru care a fost trecut cu tăcerea, de către autorități, ele prezentînd anumit interes pentru teoria pedagogică, fie chiar și ca un experiment istoric realizat în condițiile anevoioase în care a fost realizat. Să ne amintim, că practica de lucru a lui Anton Semionovici Macarenco, care a organizat educarea copiilor vagabonzi în comunele despre care discută înflăcărat și astăzi generațiile noi de pedagogi, tot a fost un experiment istoric, impus de condițiile complicate din societate după primul război mondial și războiul civil, care a masacrat mii și mii de părinți, care trebuiau să se ocupe de creșterea și educarea generațiilor tinere.

Este regretabil, că această experiență, obținută cu eforturi sporite a comunității pedagogice, va rămînea o filă de istorie necunoscută pentru viitoarele generații de pedagogi. Rezultatele palpabile obținute în domeniul implementării educației incluzive se datorează eforturilor sporite ale: comunității pedagogice, a părinților, APL și guvernării, însă pentru realizarea tuturor cerințelor necesare implementării cu succes a educației incluzive școala, societatea mai are foarte multe de făcut: acomodarea mediului școlar, a mediului social la necesitățile copiilor cu CES. Constatăm cu regret, că statul și, în primul rînd, Guvernul, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării nu dispun de o politică educațională clară, de perspectivă în domeniul implementării educației incluzive, apariția copiilor cu CES în școală fiind un fenomen întîmptător, fără o statistică strict controlată, condițiile material-fiziologice: viceele corespunzător amenajate pentru necesitățile acestor copii, ascensoare corespunzător echipate tehnic pentru deplasarea nestingherită a copiilor cu CES de la un etaj la altul, formarea condițiilor de relaxare și odihnă în cadrul etajului, blocului școlii pentru acești copii, modificarea opiniei publice în privința acestei probleme sociale, etc.

Evident, că oficialitățile nici nu purced la modificările de construcție necesare, cauza fiind atît de ordin financiar, cît și de ordin social, deoarece în perspectivă prezența copiilor cu CES în fiecare școală rămîne un fenomen neclar în lipsa unei statistici de stat bine ajustată la necesitățile societății. Modificarea construcției școlilor existente, amenajarea lor cu condițiile corespunzătoare cerințelor de educație a copiilor cu CES, trebuie de recunoscut, că este o problemă complicată atît din punct de vedere tehnic cît și din punct de vedere financiar, fiind foarte costisitoare, unele probleme, cum ar fi transportarea acestor copii din localitățile mici în centrele de studii la zeci de chilometri de la locul de trai, fiind pentru moment irezolvabile din punct de vedere tehnic. Trebuie de recunoscut, că amenajarea tehnică a transportului existent pentru aceste necesități constituie atît o problemă tehnică cît și o problemă foarte costisitoare, aproape personalizată pentru fiecare copil cu CES, lucru pentru care societatea, statul la momentul actual sunt incapabili de a le soluționa. Bineînțeles, că reconstrucția clădirilor, transportului sub cerințele copiilor cu CES pot fi efectuate cu eforturi sporite

și cheltueli, uneori enorme, dar care pot deveni inutile din cauza lipsei de acești copii pentru localitatea dată, altfel spus, soluționarea problemelor copiilor cu CES pe această cale poate fi nu rațională.

La părerea noastră soluționarea acestor probleme poate fi personalizată, utilizând rezultatele progresului tehnico-științific. Pentru acesta vom recurge la o simplă clasificare a persoanelor cu CES, fără a pretinde la o clasificare strict științifică, utilizând doar aspectul vital/funcțional și specificând posibilitățile actuale de echipare a persoanelor cu CES cu echipamentul necesar.



O analiză simplă a persoanelor cu CES ne dă posibilitatea de a le clasifica în felul următor, atribuind și unele soluții de echipare posibilă, utilizate la moment:

1. Persoanele cu deficiențe ale aparatului locomotor – căruceor mobil, proteze, inclusiv cu nivele diferite de automatizare.
2. Persoanele cu deficiențe de vedere – baston, câni dresați, persoane de însoțire.
3. Persoane cu deficiențe mintale – susținere medicală
4. Persoane cu probleme de sănătate corporală – susținere medicală

Ce poate propune progresul tehnico-științific pentru soluționarea problemelor copiilor/persoanelor cu CES?

1. **Pentru persoanele cu deficiențe locomotore** din realizările actuale ale progresului tehnico-științific se poate utiliza **exoscheletul**, care reprezintă un sistem mecanic cu posibilitate de a fi automatizat, dând posibilitate persoanei să se miște ca un om fără deficiențe locomotore, având anumite priorități: viteză de deplasare normală sau cu mult mai mare decât a omului obișnuit, puterea de exercitare a diferitor mișcări, lucrări, depășind pe cele ale omului obișnuit de sute de ori (unele dispozitive utilizate în sfera militară au demonstrat capacitatea de a duce o greutate de 800 kg pentru soldatul stăpîn în condiții de pădure, munte, adică în lipsa drumurilor amenajate!).

Sperăm, că exoscheletul, avînd posibilități funcționale superioare celor ale Omului, fiind comercializat la un preț accesibil, poate deveni o salvare reușită pentru copiii cu deficiențe locomotore.

2. **Pentru persoanele cu deficiențe de vedere** progresul tehnico-științific este gata să propună o nouă tehnologie, deja destul de bine ajustată, dar care pentru viitor deschide perspective incredibile pentru moment- **Vederea augmentată**.

Tehnologia prezintă o cameră montată pe ochelari, care transmite informația direct pe retina ochiului. Actualmente se experimentează o tehnologie și mai performantă-**lentile intraoculare**, care în perspectivă se vede ca **ochi artificial**, care dispune de posibilități net superioare celui de Om normal: recepționarea informației din spectrul infraroșu și ultraviolet-ceva mai performant de cît ochiul pisicii sau a lupului, vederea la distanță ca și a vulturului..., exluzind practic deficiențele de vedere legate de vîrsta/îmbătrînirea Omului.

3. **Pentru persoane cu probleme de sănătate corporală** progresul tehnico științific propune editarea acelor părți ale corpului care s-au deteriorat sau lipsesc cu **ajutorul imprimantelor 3D**.

Actualmente vezicile urinare crescute în laborator și vaginuri funcționale au fost deja implantate cu succes în pacienți. Experții din domeniu ne promit deja că organele vitale create în laborator,



precum inima, plămâni sau rinichii într-un viitor de max 10 ani vor fi solicitate mai mult de cât cele naturale.

Cel puțin pentru anul 2022 se preconizează editarea primei mașini auto de către **tehnologia 3D**. Compania Audi deja a editat un mini automobil la printer 3D. Copania Local Motors instalează conveerul pentru producerea automobilelor după tehnologia 3D. Prototipul acestei mașini editat la printerul 3D este prezentat pe foto de mai jos.

4. **Pentru persoane cu deficiențe mintale** progresul tehnico-științific , într-un viitor vizibil, va propune **Intelectul artificial**, care astăzi în unele domenii depășesc inelectul biologic, iar în decurs de 10 – 15 ani va concura integral cu cel biologic.

Implantarea cipurilor în corpul uman va exclude deficiențele biologice ale creierului uman. Implantarea camerelor de luat vederi în ochiul omului va permite dirijarea sistemelor electronice cu ajutorul Ochiului. Omul va vedea, auzi, simți la un nivel net superior posibilităților Omului biologic.

Practic, progresul tehnico-științific trece actualmente frontiera dezvoltării Omului biologic, propunând deja astăzi **modificarea genetică a Omului** (experimentele deja merg), care la rîndul său în combinație cu alte tehnologii vor duce inevitabil la **modificarea fizică a Omului** (transformările sunt declanșate), deschizînd perspectiva de transformare a Omului în Om-Chiborg, într-o perspectivă 30-50 ani.



Referințe bibliografice:

1. Cyber-Societatea, 14 septembrie 2007, Marc Ulieriu, *Descoperă ro*
2. Warwick, Kevin. *I, Cyborg*, University of Illinois Press, 2004.
3. Smith, Marquard, and Joanne Morra, eds. *The Prosthetic Impulse: From a Posthuman Present to a Biocultural Future*. MIT Press, 2005.
4. <https://youtu.be/ABsLiWyPffk?t=2>
5. <https://youtu.be/GH3vVUUQDT4?t=49>
6. <https://youtu.be/XGYvtyUzm9Y?t=157>
7. Clark, Andy. *Natural-Born Cyborgs*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
8. Maikl Tagbot, Голографическая вселенная

AGRESIVITATEA ȘI FORMELE DE MANIFESTARE LA ELEVI

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

Résumé: *Le problème que j'ai posé dans cette étude concerne les formes par lesquelles il trouve l'expression, l'agressivité chez les élèves. Les résultats de notre étude ont montrés que l'agressivité est un phénomène dans les écoles impliquées dans la recherche. Les filles ont une agressivité verbale, physique et un sentiment de culpabilité supérieur à celui des garçons. Les résultats ont également montré que les élèves ruraux sont physiquement plus agressifs que les élèves urbains. En outre, les élèves en milieu rural manifestent un niveau élevé d'agression indirecte et d'agression verbale par rapport aux élèves en milieu urbain.*

Mots-clés: *agression, l'environnement d'origine, élève.*

Secolul în care trăim este secolul computerelor și mașinilor, conflictelor și distrugerilor, concurenței și luptei pentru existență, când omul rămâne singur față în față cu problemele, pierderile și eșecurile sale. Omul se grăbește, vrea să reușească oriunde și devine nervos. Omul a început să simtă pericol din partea forțelor externe, din care cauză s-a mărit slăbiciunea și neîncrederea lui, care frecvent se manifestă prin comportament agresiv. De aceea, în ultimul timp problema agresivității devine una din cele mai importante din psihologia mondială [3, p.74].

În ultimii ani observăm o creștere a numărului elevilor cu tulburări de conduită, în special, cu comportament agresiv. Dar ce este agresivitatea? Agresivitatea, constată Mitrofan (2003), preocupa tot mai mult specialiștii în această perioadă mai ales din cauza înmulțirii formelor de manifestare agresivă. [1, p.166]. Într-un mod mai puțin pretențios, consideră Mitrofan, agresivitatea poate fi considerată o caracteristică a acelor forme de comportament orientate în sens distructiv, în vederea producerii unor daune, fie ele materiale, moral-psihologice sau mixte. Opusul agresivității ar fi *comportamentul prosocial*, care presupune cooperare, toleranță, echilibru.

Formele de manifestare a agresivității sunt din ce în ce mai numeroase și mai variate. Comportamentul agresiv cunoaște o multitudine de fețe, care pot fi exprimate într-o varietate de moduri. Problema pe care am pus-o în acest studiu este formele prin intermediul cărora își găsește exprimarea agresivitatea în rândul elevilor. Ne-a interesat să vedem dacă agresivitatea se manifestă diferit în funcție de genul elevilor și mediul lor de proveniență

În acest scop am întreprins un studiu asupra 57 de elevi cu vârsta cuprinsă între 12-14 ani, din mediul urban și mediul rural, elevi ai claselor a VII-a și a VIII-a. Eșantionul din mediul rural a fost constituit din 27 de elevi (12 fete și 15 băieți) din satul Călugăr, raionul Fălești, gimnaziul Ion Dumeniuk. Eșantionul din mediul urban a fost constituit din 30 de elevi (18 fete și 12 băieți) din orașul Fălești, Liceul Mihai Eminescu.

Pentru a diagnostica formele agresivității la elevi am utilizat *Chestionarul Buss-Dark*, acesta este un chestionar pentru aprecierea *nivelului de agresivitate*. El conține 75 de itemi. Elevul a avut posibilitatea de a alege unul din cele două variante de răspuns: „Da” sau „Nu”. Această tehnică specifică următoarele forme, tipuri și reacții agresive: *agresivitate fizică, agresivitate indirectă, nervozitate, negativism, supărare, neîncredere, agresivitate verbală, sentimentul vinovăției*.

Prezentarea rezultatelor

Pentru o vizualizare mai clară a felului în care se prezintă agresivitatea la elevii investigați, vom prezenta rezultatele pentru formele de manifestare a agresivității și diferențele în funcție de mediul de proveniență și de genul elevilor.

Astfel, prima subscală analizată a fost *Agresivitatea Fizică* – utilizarea forței fizice împotriva altei persoane. Distribuția de rezultate privind această formă, pentru elevii testați în dependență de mediul de proveniență și gen, este sintetizată în figura următoare.

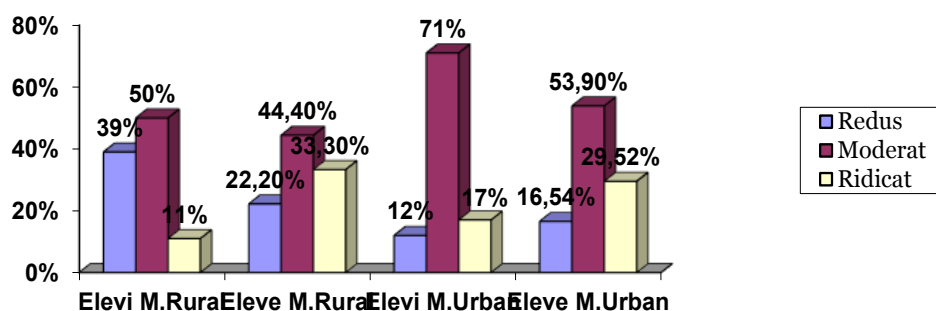


Figura nr. 1: Distribuția datelor privind agresivitatea fizică

Analizând rezultatele prezentate în figură observăm că cel mai mare număr de elevi demonstrează un nivel moderat al agresivității fizice. Totuși remarcăm și diferențe între mediul de proveniență și genul elevilor. Analizând nivelul ridicat al agresivității fizice, observăm că fetele din mediul rural sunt cele mai agresive fizic, înregistrând un punctaj de 33,30% față de băieții (unde observăm că doar 11% obțin un nivel ridicat de agresivitate fizică), care sunt mai puțin agresivi și față de ceilalți semeni din mediul urban care la fel au un punctaj mai mic. Așadar, fetele din mediul rural manifestă agresivitate fizică mai ridicată decât băieții, adică sunt mai nestăpânite și au tendințe spre impulsivitate.

Următoarea subscală analizată a fost *Agresivitatea Indirectă* - agresivitatea, care prin ocolire este orientată asupra altei persoane prin intermediul bârfelor, glumelor și manifestarea nedirecționată, neordonată a exploziilor de furie.

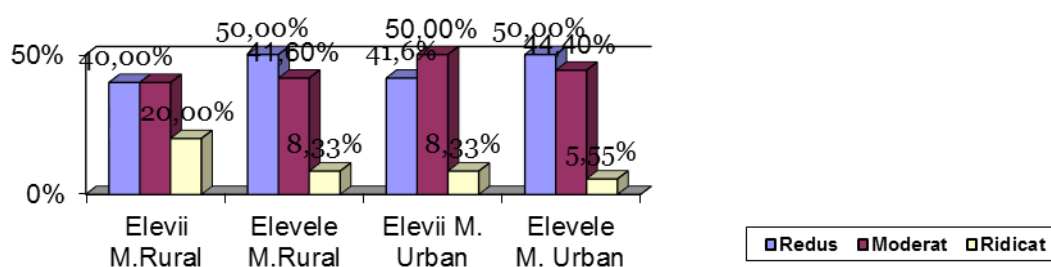


Figura nr. 2: Distribuția datelor privind agresivitatea indirectă

Rezultatele obținute ne arată că, cei care își manifestă la un nivel ridicat *agresivitatea indirectă* sunt băieții din mediul rural cu 20% în comparație cu fetele din același mediu care au 8,33%. Între băieții și fetele din mediul urban nu se înregistrează prea mari diferențe. Astfel, putem afirma că băieții din mediul rural sunt mai agresivi decât ceilalți semeni ai lor.

Următoarea formă de manifestare a comportamentului agresiv reprezintă *Nervozitatea*. Diferențele obținute în funcție de gen și mediu de proveniență la *Nervozitate* le prezentăm în graficul următor.

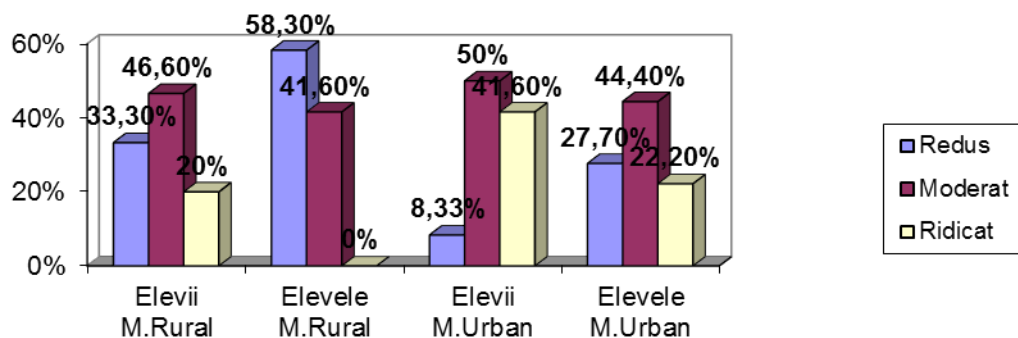


Figura nr.3: Distribuția datelor privind Nervozitatea

Nervozitatea este o cauză care declanșează agresivitatea. Rezultatele obținute ne arată că majoritatea elevilor au un nivel moderat. Analizând rezultatele din figura privind nivelul ridicat al nervozității, observăm că sunt diferențe între elevii din mediul urban cu 41,60% față de elevele din același mediu cu 22,20%. Și în mediul rural elevii prezintă un nivel mai ridicat de nervozitate (20%), pe când la elevele din mediul rural nu se înregistrează nici un procent (0%). De aici reiese că starea de nervozitate îi afectează mai mult pe băieții din mediul urban, care au acumulat cel mai mare punctaj: 41,6%, aceștia reprezentând 5 băieți din totalul de 12.

Următoarea formă de manifestare a comportamentului agresiv reprezintă *Negativismul* - modalitate de opoziție în comportament, orientată de obicei împotriva autorității și conducerii, care poate crește, începând de la opoziția pasivă până la lupta activă împotriva cerințelor, tradițiilor și a legilor stabilite.

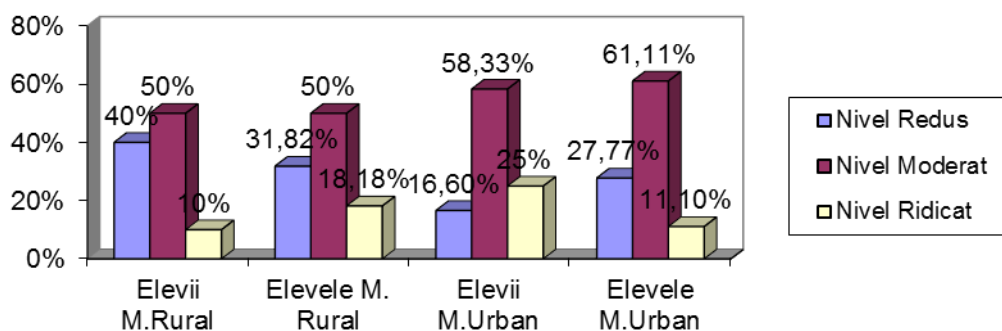


Figura nr. 4: Distribuția datelor privind Negativismul

Elevii care manifestă nivelul cel mai ridicat de *negativism* sunt băieții din mediul urban cu 25% față de fetele din același mediu cu 11,10%. Fetele din mediul rural înregistrează și ele un nivel ridicat al negativismului 18,18% față de băieții din același mediu rural cu 10%.

De aici reiese că iarăși băieții din mediul urban manifestă la nivel ridicat o atitudine de ignorare și opoziție. Școlarii cu nivel ridicat de negativism se caracterizează prin comportament opozant față de autoritate. Ei implică refuzul de a coopera și se pot exprima printr-un șir de comportamente: de la lipsa de bunăvoință pasivă până la răzvrătire față de reguli.

Următoarea formă de manifestare a comportamentului agresiv reprezintă *Agresivitatea verbală* - exprimarea verbală a emoțiilor negative atât prin formă (ceartă, țipăt), cât și prin conținutul adresărilor verbale către alte persoane (amenințări, blamări, înjurături).

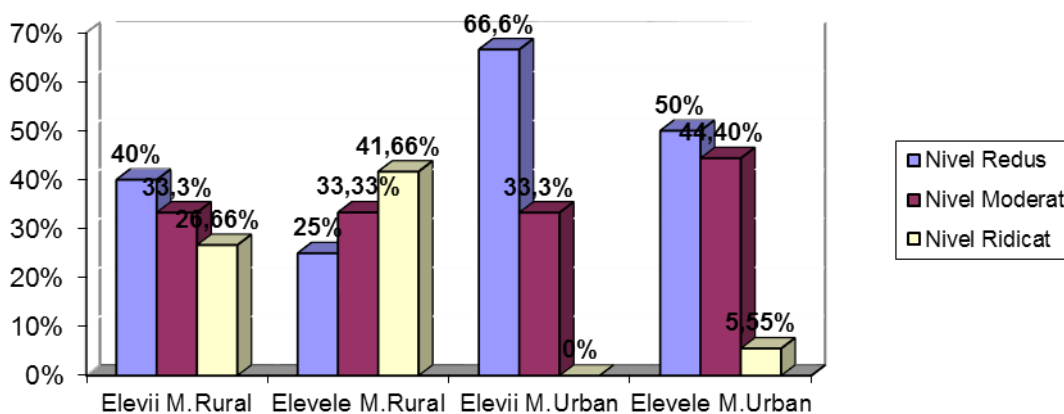


Figura nr. 5: Distribuția datelor privind Agresivitatea verbală

Un nivel ridicat al *agresivității verbale* se observa că îl au mai mulți elevii din mediul rural decât elevii din mediul urban. Înjurăturile și bârfele la nivel ridicat le caracterizează pe fetele din mediul rural (41,66%, sau 5 din 12 fete prezintă agresivitate verbală) mai mult decât băieții din același mediu cu 26,66%. Un nivel scăzut al *agresivității verbale* se observa că îl au mai mulți elevii din mediul urban decât din mediul rural.

Totuși și în mediul urban fetele obțin un coeficient mai mare decât băieții privind această formă de manifestare a comportamentului agresiv (5,55% la fete față de 0% la băieți).

Sentimentul de supărare reprezintă o altă formă de manifestare a agresivității. Rezultatele obținute la această subscală sunt prezentate în figura următoare.

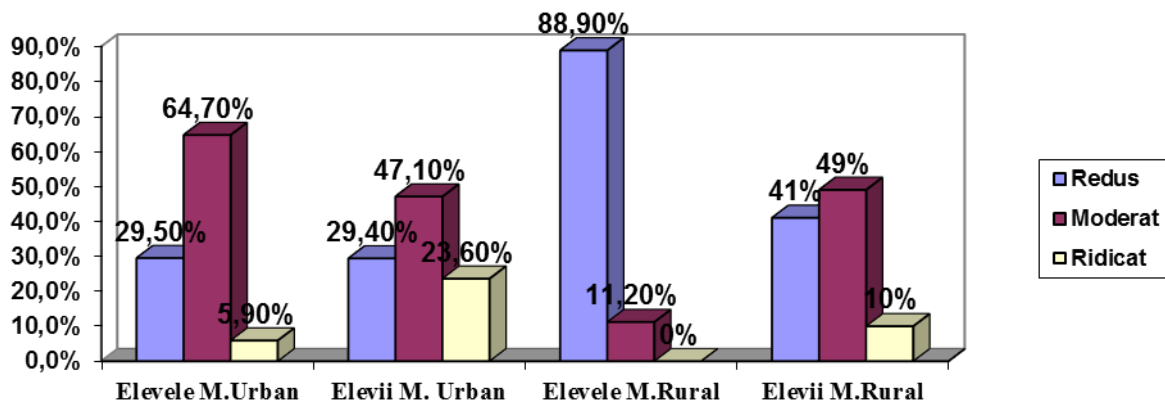


Figura nr. 6: Distribuția datelor privind Sentimentul supărării

Rezultatele obținute ne arată că cei mai supărăcioși sunt băieții din mediul urban care acumulează 23,6% față de fetele din același mediu 5,9%.

Următoarea formă de manifestare a comportamentului agresiv reprezintă *Sentimentul de vinovăție*. Autoagresivitatea sau sentimentul culpabilității se referă la - atitudinea și acțiunile în raport cu sine și cei din jur, care rezultă din posibila convingere a celui cercetat, că el este rău, că acționează rău: dăunător, cu răutate sau nerușinare. Privind nivelul vinovăției la elevi în funcție de gen și mediul de proveniență, rezultatele sunt prezentate în graficul următor.

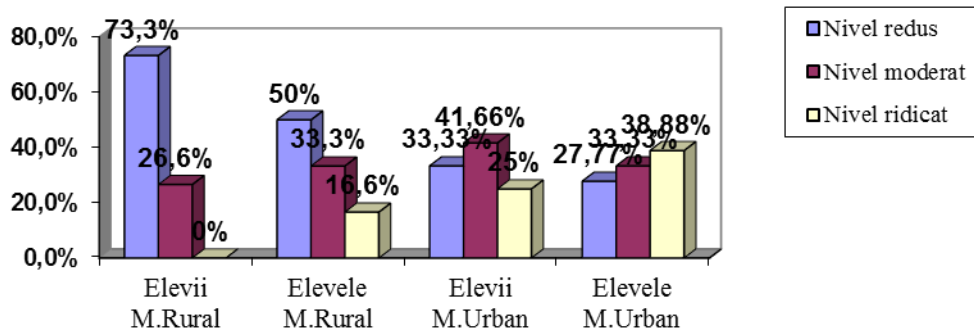


Figura nr. 7: Distribuția datelor privind Sentimentul de vinovăție

Rezultatele obținute și prezentate în figura nr.7 ne arată că, cel mai intens trăiesc *sentimentul vinovăției* elevii din mediul urban decât elevii din mediul rural. Pentru majoritatea elevilor *vinovăția* variază între nivelul redus și moderat. Analizând această subscală în funcție de gen și mediul de proveniență, am observat că *sentimentul de vinovăție* îl trăiesc mai intens fetele din mediul urban cu un procent de 38,88% (sau 7 fete din totalul de 18) decât băieții din același mediu cu 25%.

În mediul rural, de asemenea fetele trăiesc mai intens simțul vinovăției (procentul obținut este de 16,6%), decât băieții. Băieții din mediul rural prezintă un nivel redus la această subscală (73,3%).

Concluzii

Rezultatele studiului nostru au arătat că agresivitatea constituie un fenomen existent în școlile la cercetare. Agresivitatea este prezentă atât la fete, cât și la băieți, atât în mediul rural, cât și în mediul urban.

Fetele prezintă o *agresivitate verbală*, *agresivitate fizică* și un *sentiment al vinovăției* mai mare decât băieții. Rezultatele au mai arătat că elevii din mediul rural sunt mai *agresivi fizic* decât elevii din mediul urban. De asemenea, elevii din mediul rural își manifestă la un nivel ridicat *agresivitatea indirectă*, și *agresivitatea verbală* decât elevii din mediul urban.

Observăm, ca indiferent de mediul de proveniență al elevilor, agresivitatea rămâne a fi un comportament distructiv care nu trebuie acceptat, ci dimpotrivă, trebuie diminuat și transformat într-un comportament asertiv, constructiv.

Referințe bibliografice:

1. NECULAU, Adrian. *Manual de psihologie socială* (ediția a II-a revizuită). Iași: Polirom, 2004, p.165-181. ISBN: 973-681-759-8.
2. NEGURĂ, Ion. O posibilă explicație a agresivității școlare și o posibilă soluție de neutralizare a ei. În: *Practica psihologică modernă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015, p. 110-120. ISBN: 978-9975-46-265-5.
3. PERCIUN, Natalia, ANDRUȘENCO, Artiom. Diminuarea agresivității la preadolescenți. În: *Revista Psihologie*, 2015, nr.1, p.74-80. ISSN: 1857-2502.

METHODICAL RECOMMENDATIONS OF THE HELP FOR THE CHILDREN WITH SPECIAL INDIVIDUAL NEEDS

VOLKOVA SVETLANA, candidate of Pedagogical Sciences, Professor
SEVALNEV ANATOLY, candidate of Medical Sciences, Associate Professor
SOKOLOVSKAYA IRINA, candidate of Medical Sciences, Senior Lecturer
SILYAVINA JULIA, teacher
Zaporozhye state medical university, KVNZ «Khortytska national Rehabilitation Academy» Zaporizhzhya Regional Council, Zaporozhye, Ukraine

Abstract: *the article is devoted to the recommendations of the help for the children with special individual needs. It is reviewed the meaning of "inclusion". It is analysed the essence and contents of the existed approaches in the organization of the inclusive education. Attention is directed to the system of a categorical apparatus with the concept "children with the special educational needs" and the specification of its content.*

Key words: *inclusive education, children, special individual needs.*

One of the priority goals of social politics throughout the world is a modernization of the education in the direction of increasing accessibility and quality for all the categories of citizens.

After the impact of many unfavorable factors we have sudden increasing the number of children who suffer from various forms of mental and somatic developmental disorders over the past decades. About 5-7% of children are sick with genetic disorders which leads to the formation of the features in their mental and intellectual development. The most common form of such disorders (up to 10% of these children) is Down's syndrome. Also it is noticed the significant increase in the number of children with severe autism spectrum disorders .

In schools the education should give everyone a possibility to achieve full development in accordance with their individual needs. In order to achieve this, students/pupils need to be provided with suitable assistance and appropriate recommendations because this is how they will be able to realize their full potential.

Each pupil is an unique person, distinguished by cognitive and emotional development, social maturity, abilities, motivation, aspiration and needs. In addition, there are other factors underlying the differences between students. They are the innate differences in intelligence, differences in social and economic terms, variations in past experiences and maybe differences in the level of correspondence between the student and the curriculum. Paying attention to these factors it provides the individual differences which don't limit the gap between children and support their abilities and performance. It should strive to understand why the students can or can't study well and find appropriate ways to help them to study better [1;2].

In the World Salamanca Declaration (1994) it was firstly described the term " persons with special educational needs" and included the term of inclusive education, which involves the inclusion of persons with developmental disabilities, learning difficulties in the usual educational environment through a wider application of individual approaches to learning. It is also noted that the accessibility of education in

ordinary schools should be ensured by means of pedagogical methods which pay the first attention to the children with the aim to satisfy the educational needs.

The integration of children with problems into general educational institutions is a natural stage in a system of special inclusive education in any country of the world, a process in which all highly developed countries are involved, including Ukraine. This approach in the education of extraordinary children is caused by the various causes.

Making them all together we can describe them as a social order, that achieved the certain level of economic, cultural, legal development of society and the state. This stage is associated with a rethinking by society and the state of their attitude towards people with disabilities, recognizing not only the equality of their rights, but also awareness of society of their duty to provide such people equal opportunities in various areas of life, including education [3;4].

According to a UNESCO survey (1989), it was found that 3/4 of countries (43 out of 58 respondents) understand the need to develop integrated education for children with special needs. Learning the problems of integration was included in the priority direction of a research in more than half of all countries that participated in the survey .

Inclusive education (fr. *inclusif* - inclusive, lat. *include* - conclude, include) - the process of development of general education, which implies accessibility of education for everyone for adaptation to the various needs of all children, which provides access to education for children with special needs.

Inclusive education gets ahead to develop a methodology which leads to that fact that all children are individuals with different learning needs. Inclusive education is trying to develop an approach to teach and learn that will be more flexible to satisfy the various needs for studying. If teaching and learning become more effective as a result of the changes that inclusive education introduces, then all children will benefit (not only children with special needs).

Inclusive education is based on an ideology that excludes any discrimination against children, which ensures equal treatment of all people, but creates special conditions for children with special educational needs.

The conception includes eight principles of the organization of this education [5, p12]:

1. the value of a person doesn't depend on his abilities and achievements;
2. everyone is able to feel and think;
3. everyone has the right to communicate and to be heard;
4. all people need each other;
5. genuine education can be carried out only in the context of real
6. relationship;
7. all people need the support and friendship of their peers;
8. for all students the achievement of progress may be more likely in what they can do than in what they cannot;
9. diversity enhances all aspects of human life.

The indications for inclusive education of children with disabilities are the possibilities and limitations of the child: the severity of the defect, individual intellectual and emotional-personal characteristics.

1. In the educational process inclusion with a full degree of involvement is recommended for full-time education:

- children with somatic diseases, if the level of their psychophysical and speech development corresponds to the age norm and allows them to study together with healthy peers in a general education program;

- trainees on adapted educational programs:

1. having a hearing loss (in the speech area) up to 60 dB without any concomitant developmental disabilities;
2. having a visual acuity of not less than 0.1 without concomitant developmental disabilities;
3. have severe speech disorders;
4. with disorders of the musculoskeletal system and potentially safe intellectual development opportunities;
5. with mental retardation and potentially preserved intellectual development opportunities;
6. with autism spectrum disorders;
7. having a slight intellectual deficiency in the degree of mild mental retardation without concomitant developmental disabilities [3;4].

According to the UN Children's Fund UNICEF (in the countries of Central and Eastern Europe and Central Asia) member's Christen Elsby words (December, 19), that was said that during the war in the area of Donbas there were injured 1.7 million children. Thanks to the results of the rapid assessment of the socio-psychological situation of children held in four cities of the Donetsk region (Mariupol, Donetsk, Gorlovka and Enakievo) during May-June 2014, more than half of the children in Donbass were witnesses of military events, 76% of respondents were afraid of every second being there and feeling anger and sadness, and a quarter of children (aged 3–6 y.o.) have a critical level of stress [1,p132].

Making a conclude with the results of research, analysis of international and national documents, we offer the next recommendations regarding the implementation of an inclusive learning model and ways to work out them with the help of such major priorities:

- get down to the questions of making special guidelines for the teachers, which would contain examples of an adaptation to the educational environ and general programme for the children with special educational needs.
- come up with the methodical recommendations that would ensure equality in the expression of children's educational achievements, as well as to identify difficulties and provide compulsory support to overcome them.
- make up the educational programme which will direct children and teachers to communicate with the help of different conception of education according to the features of the kid's development.
- to use adequate forms and methods of teaching (differentiated learning and an individual approach, specification of the content of instruction, the provision of practical help from the teacher, etc.). It will contribute to the development of children's memory, imagination, attention, perception, speech, communication skills, etc.
- provide the work of teacher's assistants in inclusive classes to ensure the implementation of personality-oriented programs.

- provide constant support for the children with special educational needs - starting with minimal assistance in the classroom to additional educational support programs within the school and expanding them, if necessary, to the provision of assistance by special teachers and involved specialists.
- use appropriate and affordable technical tools to improve the efficiency of learning the curriculum, as well as to facilitate communication, mobility of the learning process.
- activate the role of facility managers in adapting schools for children with special educational needs by reallocating learning resources, creating a variety of learning opportunities, mobilizing mutual assistance and developing close relationships with parents and the local community.
- put necessary additional responsibility on school runners to promote positive attitudes among the school community, as well as for organizing effective collaboration between class teachers and other professionals.

2. Parent's support as a key participants in the educational process.

Parent's involvement is a key element for success in the implementation, testing and implementation of inclusive educational programme. It is necessary to reinforce their persistent desire to give children maximum opportunities for realizing their potential, protect their rights to receive education equivalent to all other children, in order to realize their parental role, despite all the difficulties, the special needs of children, their own problems - the whole range of motivations, realization which is extremely important for changes in educational politics.

So, pedagogically neglected and socially problematic children constitute a completely independent category and occupy the closest place to the children whose level of development corresponds to the conventional standard. They need professional help! Firstly, that's because of the hard life and socially dangerous situation they are surrounded by. On the other hand, that's for the reason to minimize social, psychological, pedagogical problems and difficulties with the aim to add up the gradual correction and to harmonize development in common.

References:

1. Demchenko, I., Children with Special Educational Needs in an Inclusive Primary School, Concept. - 2015. - № 08 (August). –ART 15298. - 0.9 p. L. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/15298.htm>. - ISSN 2304 120X.
2. Kolupaea A. A. Inklyuzivnaosvita: realia and prospects: monographs. - K.: Summit-Book, 2009. - 272 p.
3. Methodological recommendations on the organization of the special conditions for obtaining education for children with disabilities in accordance with the conclusions of the PMPK2016.
4. Organization of special educational conditions for children with disabilities in general education institutions: Guidelines / Ed. ed. S.V. Alehi) on. - M.: MGPPU, 2012. - 92
5. N. V. VASYLENKOMODERN APPROACHES IN THE CONCEPT OF INCLUSIVE EDUCATION INUKRAINE: REGULATORY AND LEGAL SUPPORT- Haykovinuring. Seriya: pedagogic. - 2014. - № 4.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ
PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FAMILIES RAISING
CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

**ЗАХАРОВА ЖАННА, доктор педагогических наук, профессор,
КОРОВКИНА ТАТЬЯНА, кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
г. Кострома, Россия**

***Abstract:** The article characterizes the concepts of «psychological and pedagogical support» and «child with special needs in development», analyzes the results of the study on the organization of psychological and pedagogical support of a family raising a child with special needs in development, reveals the content of psychological and pedagogical support of a family raising a child with special needs in development.*

***Key words:** «psychological-pedagogical support» and «child with disabilities».*

В современных социально-экономических условиях значительно обострились проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с особенностями в развитии. Несмотря на множество предложенных форм образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, семья, воспитывающая ребенка с особенностями в развитии, сталкивается с трудностями в решении педагогических, психологических, социальных и правовых задач.

В теории педагогики и педагогической практики последнего десятилетия активно используется понятие «психолого-педагогическое сопровождение».

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Проанализировав различные подходы к определению сущности этого понятия, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для того, чтобы процесс обучения и воспитания, а также психологическое развитие ребенка прошли успешно.

В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлении к личностному росту, самосовершенствованию.

Психолого-педагогическое сопровождение - процесс оказания своевременной психологической и педагогической помощи, а также создание условий для позитивного развития детей и взрослых.

Проблема социальной интеграции лиц с особенностями в развитии является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере, поскольку сегодня примерно каждый десятый житель Земли относится к данной категории, при этом, как отмечается в специальных исследованиях, трое из них — дети.

В Костромской области проживает более 76 тысяч инвалидов (11,6 процентов от общей численности населения), из них 28 504 человека - инвалиды 1 группы, 33 742 человека - 2 группы, 9 422 человека - 3 группы, инвалидов трудоспособного возраста более 22 тысяч человек (29 процентов от общей численности инвалидов); детей-инвалидов — более 2 тысяч человек (3 процента от общей численности инвалидов) [1].

Дети с особенностями в развитии — это в основном дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы развитие психических функций отклоняется от нормы. А в некоторых случаях нарушения развития могут быть вызваны и микросоциальными, средовыми причинами, не связанными с патологией анализаторов или центральной нервной системы. К таким факторам можно отнести неблагоприятные формы семейного воспитания, социальную и эмоциональную депривацию и т. д. [3].

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с особенностями в развитии, – это деятельность, направленная на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с особенностями в развитии, что позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему [2].

Деятельность специалистов (педагогов, психологов) по психолого-педагогическому сопровождению семьи, может разворачиваться по нескольким направлениям, что позволяет обеспечить своеобразный перевод из состояния неблагополучия в состояние психологического благополучия:

Обеспечение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку.

Формирование навыков для установления необходимых для функционирования и развития семьи ресурсных социальных связей.

Формирование адекватного, реалистичного отношения к ограниченным возможностям ребенка.

Формирование ответственной родительской позиции.

Формирование коррекционно-развивающей среды [2].

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: помощь родителям в принятии своих детей такими, какие они есть, вооружение родителей различными способами коммуникации, раскрытие собственных творческих возможностей, помощь в формировании адекватной оценки психологического состояния детей, снятие тревоги и страха отвержения, помощь в избавлении от комплекса вины и неполноценности себя и своей семьи и др. При этом важно, чтобы родители становились активными участниками процесса психолого-педагогического сопровождения. В результате у них развивается чувство уверенности и внутреннего контроля, формируется родительская компетентность.

Дети с особенностями в развитии — это в основном дети, у которых вследствие врожденной недостаточности или приобретенного органического поражения сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата или центральной нервной системы развитие психических функций отклоняется от нормы.

Наше исследование по организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии осуществлялось с обучающимися Специальной (коррекционной) школы VIII вида (ГБОУ СКОШ) № 418 и их родителями. Специальная (коррекционная) школа VIII вида (ГБОУ СКОШ) № 418 на протяжении нескольких лет сотрудничает с ГБУК г. Москвы «Центр «Интеграция».

В ходе исследования нами использовались следующие методы и методики: тест-опросник выявления родительского отношения А. Я. Варги, В.В. Столина, анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева), проективная методика «Рисунок семьи» (А.Л. Венгер).

Эффективность программы психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с особыми потребностями подтверждена эмпирическими данными.

На основании данных первичной и вторичной диагностик по тесту-опросника выявления родительского отношения А. Я. Варги, В.В. Столина можно сделать выводы о положительной динамике со стороны членов семьи в отношении ребенка с особенностями в развитии, принятии его таким, каков он есть, уважении к нему, признании его индивидуальности. Показатели по всем пяти шкалам - принятие-отвержение, социальная желательность поведения ребенка, симбиоз (отсутствие дистанции между родителем и ребенком), авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка — значительно улучшились.

Анализ результатов анкеты «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева) показал, что после проведенной работы значительно увеличилось количество респондентов, принимающих своего ребенка таким, каков он есть, со всеми его недостатками и проблемами, увеличилось число тех, кто считает налаженным эмоциональный контакт с ребенком. Подавляющее большинство респондентов понимают, что в развитии ребенка имеются проблемы, но, согласно полученным результатам сократилось число тех, кто считает возможным разрешение этих проблем только собственными усилиями. После реализации программы возросло число респондентов, осознающих, что их личное участие и помощь влияет на

позитивную динамику развития ребенка, увеличилось количество родителей или лиц, их замещающих, считающих себя ответственным за воспитание ребенка, так же как и число полагающих, что процесс воспитания оказывает положительное влияние не только на ребенка, но и на взрослых.

Из вышеперечисленных направлений деятельности специалистов по психолого-педагогическому сопровождению семьи на базе ГБУК г. Москвы «Центр «Интеграция» реализуются следующие: обеспечение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку; формирование адекватного, реалистичного отношения к ограниченным возможностям ребенка; формирование коррекционно-развивающей среды; формирование ответственной родительской позиции; формирование навыков для установления необходимых для функционирования и развития семьи ресурсных социальных связей.

Первое направление предполагает организацию совместной деятельности родителей и детей, которая включала в себя проведение семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, психотерапевтических техник (психодрамы, сказкотерапии, арттерапии), а также применение различных игровых приемов, заданий, позволяющих выработать навыки поддержки партнера, коммуникативных умений и т.п.

Второе - информационно-аналитическое просвещение родителей в области психофизиологических, психолого-педагогических особенностей детей с особенностями в развитии, развитие психологической грамотности и компетентности родителей.

Третье - насыщение пространства, в котором пребывает ребенок, коррекционно-развивающим содержанием. Оно реализуется через участие в деятельности коллективов центра; участие в совместных постановках спектаклей; организации выставок работ детей с особенностями в развитии; участие в праздниках и мероприятиях Центра, проведением с детьми специальных коррекционных занятий.

Четвертое - родительские собрания, посещение родителями индивидуальных занятий, специальное обучение эффективным элементарным методам домашней коррекции (аутогенной тренировке, элементам игротерапии, сказкотерапии и т.п.), совместная разработка и реализация индивидуальных программ помощи собственному ребенку, которые формируют педагогическую компетентность, рациональное восприятие проблем, тонизируют психологическую активность родителей.

Последнее - мотивирование членов семьи на поиск и установление контактов с различными сообществами и организациями, объединяющими людей со схожими проблемами, организация совместной деятельности с ними.

Таким образом, мы установили, что процесс психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с особенностями в развитии, будет эффективным, если направлен на обеспечение эффективной внутрисемейной коммуникации всех членов семьи, способствующей формированию адекватной самооценки и дающей возможность получать эмоциональную поддержку; формирование адекватного, реалистичного

отношения к ограниченным возможностям ребенка; формирование коррекционно-развивающей среды; формирование ответственной родительской позиции; формирование навыков для установления необходимых для функционирования и развития семьи ресурсных социальных связей.

Деятельность специалистов (педагогов, психологов) по психолого-педагогическому сопровождению семьи, позволяет обеспечить своеобразный перевод из состояния неблагополучия в состояние психологического благополучия.

Использованная литература:

1. Постановление Администрации Костромской области № 569-4 от 26.12.2013 г. «Об утверждении государственной программы Костромской области «Социальная поддержка граждан Костромской области на 2014-2020 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/460218527> (дата обращения 14.11.2016).
2. Посысов Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2011. – 76 с.
3. Психолого-педагогические особенности детей с проблемами в развитии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://medlec.org/lek-151135.html> (дата обращения 13.09.2018).

METHODS OF INCLUSIVE STUDYING AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**NECHIPORENKO VALENTINA, doctor of education, associate professor,
POZDNYAKOVA ELENA, candidate of pedagogical sciences, associate professor
GORDIENKO NATALIA, candidate of sociological sciences, Associate Professor
SILYAVINA JULIA, teacher
KVNZ «Khortytska national Rehabilitation Academy»
Zaporizhzhya Regional Council, Zaporozhye, Ukraine**

Abstract: *this article will touch upon theoretical principles and methods of studying of "special" students in Higher Educational Institutions. The main features and conditions of effective teaching are determined. It is concluded that it is necessary to teach children not only from an early age but also throughout their lives.*

Key words: *inclusive studying, Higher Educational Institutions, special, disability.*

December 19, 2017 President Petro Poroshenko signed Law No. 2229-VIII "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine." By this decision, the President of Ukraine has taken the word "invalid" out of use. According to the Ministry of Social Policy, the number of people with disabilities in relative calculation has doubled compared with 1990. If in the 1990s there were 3% of the population, today the number of people with special needs in Ukraine reaches 6% (about 3 million). And more than 165 thousand of them are children. The main problem for this category of population is equal access to all possibilities of modern civilization. Starting with the free movement around the city, and ending with education and employment. It is the question of education in the modern world that is fundamental.

When we talk about the education of children with special needs, we are talking about changing the basic principles of learning. The Soviet system tried to solve the problem by ignoring and limiting it. Therefore, the term "people with special needs" simply did not need the country. The term "disabled" was used. Specialized boarding

schools for the disabled were created, in the best sense specialized classes were created. The main drawback of such a limited system of education is the lack of contact with peers and irreversible psychological changes in the child's consciousness, the imposition of the secondary principle. The majority of pupils of special schools in later life have a feeling of deprivation due to insufficient contacts with their peers. The lack of integrated classes is insufficient qualifications of teachers working with children with special needs.

But already for a long time, the whole Western world is promoting the idea of the full integration of people with disabilities into the ordinary world. Here comes the term - inclusion. Inclusive education - an education that, for every child, despite the physical, intellectual, social, emotional, linguistic and other peculiarities, provides the opportunity to be included in a common (single, holistic) process of learning and education (development and socialization), which then allows the adult man to become an equal member of society, reduces the risks of its segregation and isolation.

In Ukraine, the situation with inclusive education is in its infancy. Among 17 337 Ukrainian schools, only 1127 are involved in inclusive education [1,p17]. More than 56 thousand schoolchildren with special needs are not enrolled in general education institutions. Thus, the indicator of inclusion in Ukraine is only 7%. To compare: in Lithuania this figure covers 90%, Poland - 42%, Slovakia - 42%, Hungary - 57%, Italy - 99%, Norway - 90%, France - 25%.

Everyone has the right to study, no matter if he has any disabilities or not.

A child is a small figure, in a large area of our education. Every parent wants the child to be like everyone else, and not to come down day by day.

The percentage of inclusive children every day reaches higher and higher. In some institutions they do not even consider the education of such children, because they do not belong to ordinary structures. Some educational structures want to make a classes for disabled children, who also deserve to be taught in kindergartens, schools, universities.

Inclusive upbringing and education of children with disabilities should begin from very young age, since it is well known that in preschool childhood person gains communication and social interaction skills that will help him in his future adult life. "Special" children more than usual need a friendly and stable environment [1;2]. A child who experiences certain difficulties in development will not be able to socially adapt, master the skills of adequate functioning in society if his childhood is spent in an artificially created environment that is very different from normal. Usually, if it is difficult for a "special" child to present in front of the whole class, then he has an opportunity to present the completed task in a small group. Working in groups allows such students to open up and learn from their mates.

A good result is also achieved by the pairing students for the realization of projects, so that one student can set an example to another. But it would be a mistake to help the "special" child all the time, he should be allowed to make an independent decision, to be praised, to learn how to solve problems himself.

Nowadays, the task of the school education is to prepare graduates, including children with mental illness delays, who have the necessary set of modern knowledge, skills and personality traits, allowing them to adapt successfully when moving to the next age level and realize themselves in independent life. Its solution requires new

educational technologies, effective forms of organization of the educational process, which involve the child in active learning and cognitive activity [2;3].

However, if the issue of inclusive education in primary and secondary schools today takes special attention of the Ministry of Education and the First Lady, then in higher education the situation is more complicated. According to statistics, out of 2.5 million students of Ukrainian educational institutions of I-IV accreditation levels, a little more than 10 thousand are people with special needs. Practically, this is less than 1% of the total amount of people with disabilities of working age (up to 40 years).

For a long time, there was a trial to create a specialized university, which would work in the field of inclusive education. We are talking about the Open International University of Human Development "Ukraine", which had up to 30 regional branches. About 6% of students with disabilities study at the University, while in other universities across Ukraine - about 0.04%. The largest group consider students with diseases of the musculoskeletal system, hearing and vision impairment, and diseases of the nervous system.

However, according to official statistics, the majority of students with disabilities study in state universities - 55%. And only 27% of people with disabilities study in various private educational institutions of I-IV accreditation level.

The structure, that choose for itself the way of the implementation of the inclusive education must adopt the keeping of the main principles of the inclusive education.

There are 8:

1. The value of the person does not depend on his/her abilities and achievements.
2. Every person can feel and think.
3. Everyone has the right to communicate and to be heard.
4. The education must be conducted only in the real mutual relations.
5. All people need each other
6. All people need fellow's support and friendship.
7. The achievement of progress for all students may be quicker in what they can do than in what they cannot.
8. The variety strengthens all the person's life sides.

As it determined in the law-special conditions must be organized for the organization of the inclusive education in the Higher Educational Establishment.

They are:

- the using of special educational programmes and methods of studying and up-bringing, special training appliances and materials, special technical facilities the group and individual using, the conducting off the group, individual and correction lessons, the providing with the access to the educational buildings and other conditions.

Inclusive education means the changing of the educational conditions in the establishments and the orientation towards the need of every student. A lot of students with disabilities can't master the programmes of the Higher Educational Establishments fully and in time. They need a special programme according to their possibilities and peculiarities. Such forms as remote education and external education re effective for disabled students. They include the possibility to study by individual programme and

set up the increasing time to receive education without, creating of the physical conditions for students moving.

For education of the students with special educational necessities all Higher Educational Establishments must have suitable technical equipment's. In modern conditions the educational process is conducted with using all visual, audio, informational and communicative technical means, such as cameras, TV sets, video cameras, multimedia and computers.

Technical means of education are the source of informative.

The creation of the electronic library is very important for work with the methodical and educational literature. The work with computer training appliances helps students to receive and process material better and in a bigger volume. The important fact of the education of the visually impaired students is the issue of the educational and methodical training appliances with the bigger font and in Brail language.

It is also necessary to present educational material with the help of the multimedia presentation at the lectures and seminars. It will be available for all kinds of disabled students and foreigners.

The experience of the best foreign educational establishments is learnt and established on our country. The teachers of the educational establishments must support and give a helping hand to disabled students. It is necessary to take into account psychological peculiarities of the disabled students and all obstacles when different kinds of students study together.

The process of adaptation is also very important. It may be their participation in different cultural programmes, excursion creation of the communicative clubs. Nowadays, disabled students have a lot rights for entering and studying the Higher Educational Establishments. Inclusive education in Ukraine develops not so quickly as in Europe. But we have an opportunity to analyse the experience of other countries and adopt it according to our educational system.

References:

1. Kornienko D. Inclusive education in Ukraine: "He builds, he destroys" [online] [citat 2 feb. 2018].Disponibil: https://gazeta.ua/en/articles/life/_inklyuzivnoe-obrazovanie-v-ukraine-tot-stroit-tot-razrushaet/818388
2. Kapyшева N.D. Methods of inclusive education [online] [citat 7 feb. 2017]. Disponibil: <https://science-start.ru/ru/article/view? Id = 418>
3. Golikov N.A. Inclusive Education: New Approaches to Teaching Disabled Children [online] [citat 2 feb. 2018]. Disponibil: <https://www.science-education.ru/ru/article/view? Id = 12445>

FEATURES OF CHILDREN EDUCATION IN INCLUSIVE GROUPS

NECHIPORENKO VALENTINA, Doctor of Education, Associate Professor
POZDNYAKOVA ELENA, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
GORDIENKO NATALIA, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
SOKOLOVSKAYA IRINA, Candidate of Medical Sciences, Senior Lecturer
KVNZ «Khortytska national Rehabilitation Academy»
Zaporizhzhya Regional Council, Zaporozhye, Ukraine

Abstract: *the features of the preschool educating in inclusive groups, specialized on work with children, having paropsiss, will be considered in this article. A basic accent is sent exactly to the special preparation of organizational, technical, organizationally-pedagogical and skilled material well-being, necessary for realization rights for children with limit of health possibilities while education.*

Key words: *inclusive education, features of organization, children with limited possibilities, children with a visual impairment.*

To date, in the 21 century, in the whole world the problem of the day costs in relation to the increase of birth-rate of children with innate vices, and also purchased during life, in the origin of that the role of getting worse ecological situation grows substantially. Because of it the value of active introduction of the inclusive educating increases in the system of education, as at the level of preschool, general middle, out-of-school, so vocational and higher establishments.

Id est, inclusive education does not imply by itself isolation and segregation of children with the special necessities, and on the contrary, this individual correction and developing educating directed, both on general, medical and preventive making and publicly-adaptation, with the purpose of bringing in to the acceptance to participating in life of society and forming of valuable social activity, regardless of birth-place, nationality, age and sex, domestic material well-being and features of rejections for a child.

"Every child has a right to education. Every child with limited possibilities in an intellectual or physical relation has a right on the special care, education and professional preparation, that he could live a full life, saving dignity and independence, as a full-fledged member of society" [1;2].

However in spite of the fact that politics of the developed countries is successfully sent to development of the inclusive educating, in case countries with a transitional economy (former soviet republics, former socialistic countries of Central and East Europe and former Baltic republics) this innovation of nonactive is perceived by the countries.

Because of what, we can look after:

- insufficiency of material and technical and methodical base in educational establishments.
- lack or low level of the special preparedness of pedagogical composition.
- insufficiency by skilled material well-being in a inclusive educational process.
- lack of skills of appeal and educating of children with limit possibilities, as an effluent consequence of the first two reasons.

Because of above-stated and to the coming to a head situation of speeded up of birth of sick children, accordingly, these measures of the states will be sent only to the

own damage - bringing up a future generation disabled and socially removed, in the future continuing unprofitably to provide them, from the side of the state of economy of country. Why, not to perceive the inclusive educating as a really substantial part of education and not make effort for his development?

This education needs to be differentiated depending on the features of pathologies for children and accordingly, on this basis, to form inclusive groups in that children with similar rejections study together, as for every group of diseases there are the organizational, technical and skilled features of preparation [3;4]. Id est, conditionally, it is possible to distinguish such inclusive groups:

- time-lagged psychical development
- with the rejections of mental development
- with a visual impairment
- with violation of rumor - with disorders of speech
- with emotionally-volitional violations
- with disorders of functions of locomotorium
- with disorders cardiovascular and respiratory systems

In the features of orgware of inclusive groups, specialized on work with children, having paropsiss, there is that primary basis is made by a regulatory legal base, including position about the inclusive educating, correction-educational program, and also entering into contracts with psychological, medical and pedagogical care and resource centers [5, p123]. Because of legal conclusion, will be formed: - organization of medical service is organization of co-operating with the organs of social defence and parents - organization of advising in psychological, medical and pedagogical establishments is organization of material and technical, skilled, organizationally-pedagogical material well-being.

Material and technical providing is envisaged not only by the necessity of technical equipments for educating, and also alteration of all architecture of establishment in внеучебном and educational space. Foremost, there are:

- a creation of the facilitated movement on corridors (the use of tables by system of Braille, haptic paths and reference-points, visual reference-points on walls, stairs and doors, voice reference-points)
- a creation of optimal educational terms (organization of haptic reference-points in a class, optimal additional illumination in the workplace and board, presence of different magnifying technique for cecutient)

If to talk about a technical side, touching an on-line tutorial directly, inclusive establishment must be provided with such facilities, as:

- desktop and portable enlargers
- universal digital plane-tables
- reading devices (scintiscanners for work with text, typewriters for reading of the printed information)
- optimized facilities for access to the infomedia
- an educational equipment for correction-developing employments
- complete sets for drawing and sets for development of кинестетической, sensory and spatial memory

Skilled material well-being implies by itself plugging in the system of inclusive educational process of such specialists, as teachers, typhoid pedagogues, typhoid psychologists, ophthalmologists, speech teachers-therapists, and also tutors, coordinators on the inclusive educating and social teachers, psychologists [6, p23]. Work of typhoid pedagogues in an educational process consists in realization of private lessons, sent to development of fine motor skills, visuognosis, to spatial memory on forming of adaptation to the surrounding world and domestic situation.

A social teacher engages in the exposure of necessities for a child, that is needed for adaptation to the educational process with further development of these methods. The role of speech teacher-therapist is determined in realizations of group and also individual employments on correction-developing typhoid psychologists communicative skills engages in organizationally-pedagogical questions, id est by development of the correction program for children with a visual impairment [7;8]. A co-ordinator on an inclusion is a central figure in all educational process, as this position is held an in the organizational, material and technical, skilled, and also organizationally-pedagogical constituent of educating.

The role of tutor is not insignificant, that comes forward as an assistant of teacher and directly accompanies a child with a paropsis during an educational day, both during employments and spare time. Id est his work is directed for help in development of adaptation to the educational and social process. An Organizationally-pedagogical constituent plugs in itself:

- the features of organization of forms and maintenance of lessons, placing of children in a class depending on pathologies of sight, and also realization of the prophylactic mode for sight in a class
- feature of realization of correction-developing employments, pluggings in itself lessons on development of fine motor skills, sensory memory and touch - prophylaxis and development of remaining sight
- realization of employments on a social and spatial orientation, development of mimicry is introduction of curative physical education, sent to treatment, warning and prophylaxis development complication

Inclusive educating of children with visual impairment, and however, on a row with children with some other pathology, gives a wonderful prospect for valuable development of future personalities, because such type of education in positive direction corrects the bodily and psychical condition of children and develops adaptation in the public world. It is not "needed to prove that education - the greatest blessing for a man. Without education people are rough, and poor, and unhappy" (Chernyshevsky N. G.).

References::

1. Conventions on the Rights of the Child, Article 28
2. Conventions on the Rights of the Child, Article 23
3. Petukhova A. A. The working program for professional and correctional work with children of the seventh year of life with visual impairment, 2015
4. Nikolaev I. I. The working program of the teacher-speech pathologist of MKDOU for with No. 312, 2017
5. Mayzel O. V. Inclusive education in Israel, the "Klinicheskaya I Spetsialnaya Psikhologiya" magazine No. 2 2013
6. Vasilenko of N.V. Zagaln of a pedagog_k that istoriya pedagog_k, Naukov_ of a note. Seriya: pedagogika. – 2014. – No. 4. UDC 376.1

7. Kolupaeva A. A. To a basis inklyuzivnoi osvity, seriya "INKLYUZIVNA OSVITA", Kyiv 2011, UDC 371.3
8. Alekhina S. V. Creation of special conditions for children with visual impairment in educational institutions, the Inclusive Education Series, Moscow, 2012

ДИНАМИКА РЕФЕРЕНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

**СВЕТЛАКОВА ОЛЬГА, старший преподаватель,
Институт инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь**

Abstract: The article presents the results of theoretical study of the problem of the influence of social environment on the formation of self-consciousness. The importance of adolescence for the formation of self-consciousness is emphasized. The results of an empirical study of the characteristics of the reference relations of adolescents with locomotor disabilities in comparison with their normally developing peers.

Key words: self-consciousness, adolescence, reference relations, adolescents with locomotor disabilities.

Включение детей с особенностями психофизического развития в активное взаимодействие со сверстниками не только в учебной, но и в досуговой деятельности, возможность общения с широким кругом людей являются основными условиями успешной реализации инклюзивных подходов в образовании. Это отражено в ценностях инклюзии, сформулированных на основе положений Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями: каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным; все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников; подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений [1, с.8].

Возможность реализовать потребность в общении, в получении признания от окружающих особенно актуальна в подростковом возрасте. В этот период происходит интенсивное развитие самосознания путем соотнесения представлений о себе с характеристиками и оценками референтных для подростка лиц, мнение которых о нем является значимым, с которыми он хотел бы взаимодействовать. Следовательно, круг референтных для подростка лиц оказывает влияние на особенности его представлений о себе, самооценку и другие составляющие Я-концепции. Имеющиеся у подростка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата двигательные ограничения могут влиять на возможности социального взаимодействия, ограничивая круг общения, что, в свою очередь, может обусловить специфику выбора референтных лиц. Проведенное нами исследование было направлено на изучение динамики особенностей выбора референтных лиц подростками с нарушениями опорно-

двигательного аппарата в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Самосознание, как процесс, с помощью которого индивид познает себя и относится к себе является фундаментальным ядром личности. Процессуальность самосознания подчеркивали Л.С. Выготский, В.В. Столин, И.С. Кон, И.И. Чеснокова и др.

Самосознание выступает как активная функция сознания индивида, направленная на создание образа Я. В результате структуре формирующегося образа Я можно выделить две группы: характеристики, объединяющие индивида с другими; и представления о себе, выделяющие его в сравнении с другими.

Самосознание протекает в процессе социализации: в ходе общения ребенок усваивает ожидания окружающих, осознает свои возможности и ограничения. Чем богаче структура жизнедеятельности индивида, чем шире его социальные связи, тем более дифференцированным будет его образ Я [2, с.46].

Окружающие люди имеют разную степень значимости, влияния на представления индивида о себе. Изучением проблемы влияния «значимого другого» на индивида, референтных отношений с позиций различных подходов занимались И.Г Дубов, Г. Келли, М.Ю. Кондратьев, А.А. Кроник, Е.А. Кроник, А.В. Петровский, Г. Хаймен, Е.А. Хорошилова, Е.В. Щедрина и другие. Референтность, как один из компонентов, входит в трехфакторную модель «значимого другого» А.В. Петровского, является личностной, не ролевой характеристикой, и включает степень позитивной значимости другого человека для индивида [3, с.7-9; 4, с.17-20].

В нашем исследовании мы будем понимать референтность как характеристику, которую индивид приписывает другим (другому индивиду или группе), отражающую меру значимости в его глазах.

При этом, референтным лицом, или группой выступает объект, с которым индивид сознательно или неосознанно соотносит себя, свое поведение.

Индивид может принадлежать к референтной группе, или только соотносить себя с ней. Референтным лицом может быть и лично знакомый, близкий человек, и реально не существующее лицо: литературный персонаж, герой фильма.

Изучением влияния референтных лиц на процессы самосознания и образ Я в различных возрастных этапах занимались О.Б. Крушельницкая, Г. И. Малейчук, Н.И. Олифирович, А.А. Таганова, Н.В. Халина и другие.

Подростковый возраст является значимым периодом в становлении самосознания личности. Важность подросткового возраста для развития самосознания подчеркивают многие авторы (Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.А. Реан, Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.).

Значимым для становления самосознания подростка является интимно-личностное общение, при котором ведущее значение имеет не собственно информация, а отношение к ней [5, с.96]. При этом, влияние родительского мнения снижается, а повышается значимость оценки сверстников. По данным исследования А.В. Лесина, Н.А. Ильичевой, Н.В. Фоминой [6], в младшем подростковом возрасте первое место в списке референтных лиц занимают родители, второе – лучший друг, третье – друзья. По мере взросления значимость

родителей снижается; ценность интимных, доверительных отношений увеличивается, а круг друзей становится все более ограниченным.

Изучением особенностей личности детей и подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата занимались М.В. Вагина, Е.В. Гребенникова, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова, Г.В. Пятакова, Ю.С. Шевченко и др. Подросток с нарушением функций опорно-двигательного аппарата осознает свою особенность, оценивает свои возможности и ограничения [7, с. 130-131]. Мы полагаем, что переживание двигательных нарушений, особенно интенсивное в подростковом возрасте, не может не оказывать влияние на процессы развития самосознания и особенности выбора референтных лиц.

Вторым этапом нашего исследования стал сравнительный анализ динамики референтных отношений подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и их нормально развивающихся сверстников.

В исследовании приняли участие 100 подростков 12-17 лет с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, из них 90 человек проходили реабилитацию в Государственном учреждении «Республиканский реабилитационный центр для детей-инвалидов», а 10 – обучались в Учреждении образования «Осиповичская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата». Всего в выборке было 52 мальчика и 48 девочек. Все подростки имеют сохраненный интеллект, обучаются по программе общеобразовательной школы, имеют двигательные расстройства легкой или средней степени выраженности: передвигаются самостоятельно или с небольшой помощью, имеют относительно сохранную моторику верхних конечностей (могут писать самостоятельно).

В качестве контрольной группы выступили 120 подростков, обучающихся в 6-11-ых классах (12-17 лет) общеобразовательных школ г. Минска и Минской области.

В соответствии с периодизацией подросткового возраста, предложенной А. Е. Личко [8, с. 13-14], подростки в возрасте от 12 до 17 лет, принявшие участие в исследовании, были распределены на три возрастные группы:

1. 12-13 лет – младший подростковый возраст;
2. 14-15 лет – средний подростковый возраст;
3. 16-17 лет – старший подростковый возраст.

Для определения круга значимых лиц использовалась методика «Референтометрия» [9, с.13-14]. Испытуемым предлагался список лиц (14 пунктов) социального окружения и 10 ситуаций взаимодействия с другими людьми:

1. С кем вы поедете на экскурсию в другой город?
2. С вами случилась неприятность. Кому вы об этом расскажете?
3. Вы хотите отпраздновать свой день рождения. С кем вы его проведете?
4. Есть ли человек, с которым вы бы хотели проводить больше времени?
5. Кто может указать вам на ваши недостатки и вы его слушаете?
6. Вы встретили человека, который вам нравится. Кто может вам помочь правильно оценить его?
7. Вы хотите изменить свою жизнь. С кем вы посоветуетесь об этом?
8. Кто может быть для вас примером в жизни?

9. Кому вы бы хотели понравиться больше всего?

10. С кем вы больше всего откровенны?

Подростки подбирали к каждой ситуации двух человек, с которыми они хотели бы в ней оказаться.

Для статистической обработки полученных данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, факторный анализ.

На первом этапе обработки данных производился подсчет общего количества выборов по каждому из референтных лиц, были определены процентные показатели, составлены ранговые списки предпочтений (таблица 1) по трем этапам подросткового возраста для каждой из выборок.

Необходимо отметить, что отличия между показателями ранговых списков подростков с нормальным развитием и нарушениями функций опорно-двигательного аппарата выявлены на уровне тенденции ($p < 0,5$).

Анализ представленных данных показывает, что первые пять ранговых позиций в обоих выборках в целом занимают одни и те же лица: родители, лучший друг, друзья, родственники, сиблинги.

Таблица 1. Ранговые списки референтных лиц подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нормально развивающихся подростков

	12-13 лет		14-15 лет		15-16 лет		Общее	
	НФ ОДА	Норма	НФ ОДА	Норма	НФ ОДА	Норма	НФ ОДА	Норма
1. Родители	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Родственники (бабушка, дедушка, тетя...)	4	4	5	7,5	2	5	4	5
3. Брат, сестра	5	3	4	5	5	4	5	4
4. Взрослый знакомый	13	11,5	7	11	13,5	11,5	12	12
5. Друзья	3	5	3	3	4	3	3	3
6. Лучший друг	2	2	2	2	3	2	2	2
7. Знакомый родителей	13	11,5	13,5	14	12	13	14	14
8. Компания	7	7	6	4	7	6	6	6
9. Знакомый	10	14	11	10	11	8	10,5	10
10. Одноклассники	6	6	8,5	7,5	8	14	7	8
11. Историческая личность	11	9	12	12	9	10	10,5	11
12. Известный всем человек	8,5	8	13,5	6	10	7	9	7
13. Литературный персонаж	13	13	8,5	13	13,5	9	13	13
14. Герой фильма	8,5	10	10	9	6	11,5	8	9

Однако можно отметить, что если выбор первых трех позиций практически одинаков в обоих выборках, то четвертую ранговую строку у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата занимают родственники (бабушка, дедушка, тетя...) – лица, осуществляющие уход и оказывающие помощь. У нормально развивающихся подростков эту позицию занимают сиблинги или компания.

В целом для подростков референтными лицами являются прежде всего родители, затем лучший друг и друзья, также значимыми являются близкие родственники.

Это свидетельствует о том, что, несмотря на реакцию эмансипации, формирующееся чувство взрослости и самостоятельности, мнение родителей, их поддержка являются значимыми для подростка и определяют становление образа Я.

Далее был проведен факторный анализ с последующим Варимакс-вращением данных по каждому из этапов подросткового возраста для двух выборок. 10 ситуаций, которые представлены в методике, были сгруппированы в ряд факторов. Каждый из факторов был обозначен нами с учетом содержания ситуаций.

Таблица 2. Распределение ситуаций по факторам у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нормально развивающихся подростков

Выборки испытуемых	12-13 лет		14-15 лет		16-17 лет	
	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор
Подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	Все ситуации объединились в один фактор		1 фактор «Значимое общение» (ситуации кроме 9)	2 фактор «Ожидание симпатии» (ситуация 9)	1 фактор «Значимое общение» (ситуации 1-7 и 10)	2 фактор «Идеал» (ситуации 8 и 9)
Нормально развивающиеся подростки	1 фактор «Значимое общение» (ситуации кроме 9)	2 фактор «Ожидание симпатии» (9 ситуация)	1 фактор «Значимое общение» (ситуации 2, 5-8 и 10)	2 фактор «Свободное время» (ситуации 1,3,4,9)	1 фактор «Значимое общение» (ситуации 1,2,5-8 и 10)	2 фактор «Свободное время» (ситуации 3,4,9)

У подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в начале подросткового возраста выбор референтных лиц не зависит от ситуации. В среднем подростковом возрасте предпочтения для взаимодействия определяются ситуацией значимого общения (1 фактор) или потребностью произвести положительное впечатление (фактор 2). По мере взросления разделение на выделенные референтные группы сохраняется.

У нормально развивающихся подростков предпочтения в общении более дифференцированные и также изменяются с возрастом. Если для младшего подростка без особенностей в развитии выбор референтных лиц обусловлен ситуацией значимого общения (фактор 1) или ожиданием признания от окружающих (фактор 2). В середине подросткового возраста сохраняется важность возможности значимого общения (фактор 1), также становится актуальным совместное проведение свободного времени (фактор 2). Данное распределение круга референтных лиц сохраняется к концу подросткового возраста.

Полученные данные свидетельствуют о том, что по мере взросления референтные предпочтения подростков становятся более дифференцированными. При этом, характерная для нормально развивающихся подростков тенденция

выбора референтных лиц для совместного проведения свободного времени не является актуальной для подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, что может свидетельствовать об отсутствии возможности досугового общения со сверстниками. Характерная для младших подростков без особенностей в развитии потребность в получении признания от окружающих у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата появляется позже и сохраняется до конца изучаемого периода.

Для дальнейшего анализа предпочтений в общении у подростков список лиц был распределен по группам в зависимости от степени близости к испытуемому:

1. Родственники.
2. Сверстники.
3. Взрослые знакомые.
4. Незнакомые лица.

Затем были подсчитаны суммарные процентные показатели по каждой из референтных групп для каждого из выделенных факторов в обоих выборках (таблица 3 и таблица 4).

Таблица 3. Распределение суммарных процентных показателей референтных групп по факторам у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

	12-13 лет	14-15 лет		15-16 лет	
	Все ситуации объединились в один фактор	1 фактор «Значимое общение»	2 фактор «Ожидание симпатии»	1 фактор «Значимое общение»	2 фактор «Идеал»
Родственники	55	52	22	58	53
Сверстники	40	40	58	38	13
Взрослые знакомые	1	3	7	1	5
Незнакомые лица	4	5	13	3	29

Представленные данные свидетельствуют о том, что в начале подросткового возраста у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата наиболее предпочитаемыми в общении являются родственники и сверстники. Выбор референтных лиц для ситуаций значимого общения (1 фактор) остается практически неизменным и далее. При этом, в середине подросткового возраста возникает потребность в получении признания от сверстников. По мере взросления образцом для формирования представлений о себе все чаще выступают лица, лично не знакомые подростку с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

Таблица 4. Распределение суммарных процентных показателей референтных групп по факторам у нормально развивающихся подростков

	12-13 лет		14-15 лет		15-16 лет	
	1 фактор «Значимое общение»	2 фактор «Ожидание симпатии»	1 фактор «Значимое общение»	2 фактор «Свободное время»	1 фактор «Значимое общение»	2 фактор «Свободное время»
Родственники	57	21	44	17	50	25
Сверстники	37	51	40	64	40	59

Взрослые знакомые	2	6	2	4	2	4
Незнакомые лица	4	22	14	15	8	12

У нормально развивающихся подростков значимость родственников как референтной группы снижается в середине подросткового возраста, но затем несколько возрастает. Распределение остальных референтных групп по фактору «Значимое общение» остается практически постоянным на протяжении всего подросткового возраста. При этом, у младших подростков по второму фактору «Ожидание симпатии» наиболее референтными лицами выступают сверстники, затем родственники и незнакомые люди. Начиная с середины подросткового возраста значимым становится возможность досугового взаимодействия и для ситуаций свободного общения более половины подростков выбирают сверстников.

В целом можно отметить, что, несмотря на кажущуюся взрослость и автономность, мнение родителей, их поддержка являются необходимыми для подростка, а их образ во многом определяет становление самосознания в данный возрастной период. Однако если у нормально развивающихся подростков значимость родительского мнения с возрастом уменьшается, развитие представлений о себе происходит под воздействием общения со сверстниками, то у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеющиеся двигательные нарушения замедляют сепарацию от родителей. Это может быть обусловлено, с одной стороны, тем, что двигательные ограничения делают подростка более зависимым от окружающих, вызывают повышенную тревожность, боязнь оставаться одному, без поддержки взрослых; а с другой – может свидетельствовать об изолированности, ограниченной возможности общения с широким кругом сверстников. Все это не может не оказывать влияние на развитие самосознания, самоидентичность подростка. Следовательно, основными направлениями коррекционно-развивающей работы с подростками с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата являются: включение в широкий круг общения со сверстниками, работа с родителями по созданию условий для взаимодействия со сверстниками, работа с нормально развивающимися подростками по формированию толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития.

Использованная литература:

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf – Дата доступа: 09.09.2017.
2. КОН, И. С. *Открытие «Я»*. М.: Политиздат, 1978. 367 с.
3. ПЕТРОВСКИЙ, А.В. *Трехфакторная модель значимого другого*. Вопросы психологии 1991, № 1, с.7-17.
4. КОНДРАТЬЕВ, М.Ю. «Значимый другой»: *слагаемые межличностной значимости*. Социальная психология и общество 2011, №2, с. 17-28.
5. *Психология подростка. Полное руководство*. Под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с. ISBN 5-93878-087-X

6. ЛЕСИН, А. В., ИЛЬИЧЕВА, Н. А., ФОМИНА, Н. В. *Референтные отношения в структуре общения подростков* [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15344>. – Дата доступа: 25.03.2018.
7. ГРЕБЕННИКОВА, Е. В. *Осознание и отношение к болезни подростков с ДЦП, имеющих разный уровень субъектности*. Вестник ТГПУ. 2011. – № 6 (108). с. 130 – 133.
8. ЛИЧКО, А. Е. *Подростковая психиатрия*. Л. : Медицина, 1985. 416 с.
9. *Психологические тесты*. В 2 т. Под ред. А. А. Карелина. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – Т.2. 248 с. ISBN 978-5-305-00225-6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

**ТУРУБАРОВА АНАСТАСИЯ, кандидат психологических наук, доцент,
Коммунальное высшее учебное заведение
«Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия»
Запорожского областного совета, Запорожье, Украина**

Abstract: *The article reveals the role of art therapy as one of the effective psychotherapeutic methods in correctional and developmental work with children with special educational needs. The advantages of art therapy (visual art therapy) over other forms of psychotherapeutic work are highlighted, the functions and principles of visual art therapy in the correction of the emotional sphere of a child with special educational needs are described.*

Key words: *art therapy, visual art therapy, children with special educational needs, support, therapeutic method.*

Групповые формы и методы арт-терапевтической работы в настоящее время используются очень широко, особенно в сфере образования. На сегодня возник интерес к механизмам влияния искусства на ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе коррекционно-развивающего обучения. Использование арт-терапии как вспомогательного метода коррекции психического развития детей особенно актуально для науки и практики специальной психологии.

Арт-терапия представляет собой способ формирования психического здоровья ребенка с особыми образовательными потребностями, его как гармонической и культурной личности современного общества.

Арт-терапия имеет очевидные преимущества перед другими формами психотерапевтической работы:

1. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет языком, испытывает трудности в словесном описании своих переживаний.
2. Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания. Она имеет «инсайт-ориентированный» характер, предоставляет атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру ребенка.
3. Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала ребенка, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления, как указывает А. Молчанова [2, с. 57].

По мнению И. Лысенковой, арт-терапия способна простыми средствами актуализировать внутренний потенциал каждого ребенка, способствовать исцелению и установлению гармонии личности, формировать его творческую позицию. При этом ребенок учится общаться с окружающим миром на уровне экосистемы, используя изобразительные, двигательные и звуковые средства [1].

Основным методом арт-терапии является изотерапия (терапия рисованием), которая может быть дополнена игрой, сказкой, музыкой. Ей же принадлежит особая роль в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями. Объяснением этого факта является то обстоятельство, что изобразительная деятельность имеет большой биологический смысл, ведь рисование играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма, его психики (С. Генкал, К. Реброва, А. Сорока, А. Шевцов и др.). Участие ребенка в художественной деятельности вместе с взрослыми и сверстниками расширяет его социальный опыт, обеспечивает коррекцию коммуникативной сферы, формируя тем самым адекватное взаимодействие и общение в процессе совместной деятельности.

На разных этапах изотерапии с детьми отрабатывается моторика, корректируется поза, способ держания карандаша, усваиваются некоторые формы и приемы изобразительной деятельности, снимается психическое напряжение, регулируется эмоциональный фон. Наиболее эффективные результаты использования изотерапии именно в эмоциональной сфере. Изотерапия выполняет следующие функции:

- рисунок позволяет проводить первичную диагностику состояния эмоциональной сферы ребенка;
- способствует развитию мелкой моторики, тактильных ощущений, пространственного мышления, зрительно-моторной координации и глазомера;
- стимулирует развитие левого полушария головного мозга способствуя развитию образного мышления;
- позволяет отображать плоды своего труда другим, например, сделать выставку, вызывая у ребенка положительные эмоции;
- повышает познавательную активность ребенка;
- развивает спонтанность, совершенствует память, внимание, фантазию, наблюдательность;
- развивает чувство внутреннего контроля к чувствам и телесных ощущений;
- стимулирует формирование положительной самооценки ребенка;
- стимулирует развитие творческого потенциала ребенка;
- развивает навыки общения: дети лучше сотрудничают друг с другом, пытаются договориться, ищут пути к компромиссу.

По мнению, И. Саранча, Н. Синчук и З. Моргуновой, изотерапия принадлежит к эффективным и действенным методам, которые помогают детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата справиться с негативными эмоциями, снять нервно-психическое напряжение. В основу авторской методики коррекции эмоциональных нарушений у детей данной категории положены следующие принципы:

- рисунок рассматривается как сфера сочетания диагностики и коррекции;
- рисунок рассматривается комплексно, когда любой отдельный показатель;
- рисунка не может быть однозначно связан с любой отдельной психологической характеристикой ребенка;
- любая характеристика рисунка впоследствии может менять свое значение для одного и того же ребенка;
- рисование обязательно должно сопровождаться беседой психолога с ребенком о его рисунке;
- главный персонаж рисунка является метафорой личности ребенка, а события, происходящие на рисунке – метафорами субъективного восприятия событий, в которые эмоционально вовлечен ребенок;
- принцип безопасности: использование метафорического пространства позволяет избежать прямого, грубого воздействия на психику ребенка;
- коррекция ребенка через рисунок проводится только с согласия родителей или опекунов;
- присутствие родителей на сессии – своеобразный положительный «якорь», необходимый при работе с негативными переживаниями;
- каждая сессия должна заканчиваться положительными переживаниями ребенка [4, с. 173].

Психолог с помощью рисования помогает решить проблему ребенка, способствует выходу его творческой энергии. Положительные результаты приносит не только рисование, но и наблюдение за этим процессом. Ребенок через созерцание получает ту эмоциональную разрядку, которая нужна.

Практикуются такие формы арт-терапии средствами изобразительного искусства:

1. Свободное рисование (рисование каждого по желанию на заданную или свободную тему). Время рисования – 30 минут, затем происходит обсуждение рисунков.
2. Коммуникативное рисования. Происходит разбивка группы на пары, каждая из которых имеет свой лист бумаги для совместного рисунка на свободную тему. Происходит развитие вербальных контактов, творческий процесс проходит в форме образного, эмоционального общения.
3. Совместное рисование. Рисунок выполняется несколькими участниками или всей группой на одном листе. После окончания процесса рисования происходит обсуждение вклада каждого из членов группы в готовое произведение, отмечается польза, приносимая каждым из детей, специфика группового взаимодействия [3, с. 62].

Дальнейший анализ и обсуждение рисунков, придумывание историй по рисункам повышает коррекционный эффект изотерапии, способствует развитию самопознания, эмоциональной децентрации, эмпатии, осознанию собственных эмоциональных состояний, обеспечивает групповую поддержку.

Таким образом, арт-терапия в психолого-педагогическом сопровождении детей с особыми образовательными потребностями является одним из эффективных психотерапевтических методов. С помощью творческой художественной деятельности реконструируется психотравмирующая ситуация,

происходит терапевтическое и коррекционное воздействие искусства на личность ребенка. Творческий процесс, позволяет ребенку с особыми образовательными потребностями понять самого себя, свободно выразить свои мысли и чувства, преодолеть конфликты и освободиться от негативных переживаний.

Использованная литература:

1. ЛИСЕНКОВА І. П. *Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03, 2012. 20 с.
2. МОЛЧАНОВА, О. Використання арт-терапевтичної методики «Річка мого життя» для розвитку соціальних навичок. *Простір арттерапії : можливості інтеграції : матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції*, Київ, 23-25 лютого 2017 р. С. 65-68.
3. ОМЕЛЬЧУК, Т. Арт-терапевтичний метод «Герб майбутньої сім'ї». *Простір арт-терапії...* 2008, вип. 1 (3). С. 97-107.
4. САРАНЧА, І.Г. СИНЧУК, Н.В. МОРГУНОВА, З.П. Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)...* 2017, Т.2. С.168-177.

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**УРУСОВА ОЛЬГА, старший преподаватель,
УО «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы»,
Гродно, Республика Беларусь**

Abstract: *The article discusses the features of the formation of social experience in people with severe multiple disabilities using the means of additional education. The main socio-pedagogical conditions that affect the continuous formation of social experience in people with severe multiple disabilities.*

Key words: *social experience, persons with severe multiple disabilities, social and pedagogical conditions, continuity of formation.*

Дополнительное образование детей и молодежи – это вид дополнительного образования, направленный на развитие личности воспитанника, формирование и развитие его творческих способностей, удовлетворение его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, адаптацию к жизни в обществе, организацию свободного времени, профессиональную ориентацию [3, с.228]. Важным моментом в данном определении можно отметить адаптацию к жизни в обществе. Данная категория является ключевой в образовании и воспитании лиц с тяжелыми множественными нарушениями (далее – с ТМН). Дети с ТМН имеют проблемы в социальной адаптации в общество, а, следовательно, социальный опыт у них формируется достаточно сложно, только при оказании всесторонней комплексной помощи специалистов специального образования при обязательном межведомственном взаимодействии с педагогами смежных педагогических

дисциплин в течение всей жизни молодого человека с ТМН. Учреждения дополнительного образования ставят перед собой следующие задачи:

- подготовка молодого человека с ТМН к самостоятельной жизни и труду;
- формирование нравственной, эстетической и экологической культуры у лица с ТМН;
- формирование культуры семейных отношений;
- создание условий для социализации и саморазвития личности молодого человека с ТМН ориентацию [1].

Выше перечисленные задачи являются актуальными и необходимыми для формирования и развития социального опыта у лиц с ТМН на протяжении всей жизни. Весомое значение в воспитании и обучении лиц с ТМН имеет преемственность и непрерывность формирования социального опыта, осуществляемая через межведомственное взаимодействие, реализуемое в триаде: центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР), центр творчества детей и молодежи (далее – ЦТДиМ), Дом культуры (районный, городской). Непрерывное формирование социального опыта у лиц с ТМН необходимо для их социализации и адаптации в социум в течение всей жизни, так как необходимые умения и навыки, приобретенные ими в течение обучения в ЦКРОиР, будут утрачены в силу особенностей психофизического развития молодого человека с ТМН. Нарушение непрерывности формирования социального опыта у лиц с ТМН влечет к утрате и распаду основных социальных, личностных, коммуникативных компетенций у молодого человека с ТМН. Непрерывность формирования социального опыта у лиц с ТМН тесно связана с преемственными отношениями между учреждениями образования и учреждениями культуры. Преемственность характеризуется как категория, необходимая для развития и совершенствования имеющихся социально значимых навыков и умений у лиц с ТМН, которые позволяют им адаптироваться в социум, взаимодействовать с окружающими, самостоятельно применять их в различных сферах жизнедеятельности. Преемственность между ЦКРОиР, ЦТДиМ, Домом культуры осуществляется на основании разработанных мероприятий, которые реализуются совместно или в рамках взаимопомощи, взаимообучения и взаимоддержки специалистами трех учреждений.

Социальный опыт лиц с ТМН формируется при создании специальных условий для развития значимых компетенций лиц с ТМН, включение их в различные виды социально значимой деятельности. Соответствие содержания, форм, методов, средств цели и задачам формирования социального опыта у лиц с ТМН имеет положительный результат в направлении воспитания культуры здорового образа жизни, направленное на формирование у лиц с ТМН навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование; экологическое воспитание, направленное на формирование у молодых людей с ТМН ценностного отношения к природе; трудовое воспитание, направленное на понимание лицами с ТМН труда как личностной и социальной ценности, социальной значимости трудовой деятельности; воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование у лиц с ТМН безопасного поведения в социальной и трудовой деятельности, повседневной жизни; воспитание культуры

быта и досуга, направленное на формирование ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время ориентацию [1].

Педагоги ЦКРОиР совместно с педагогами ЦТДиМ в рамках воспитания культуры здорового образа жизни у лиц с ТМН организуют мероприятия «В гостях у гигиены и кулинарии» «Путешествие по дорогам здоровья» и др. В рамках летнего оздоровительного лагеря с дневным пребыванием организуется закаливание на свежем воздухе в мини-бассейне. Созданная руками педагогов ЦКРОиР сенсорная тропа помогает улучшить эмоциональное состояние ребят, аромат цветов активизирует обонятельные стимулы, хождение по дорожкам с разного рода покрытием позволяет укрепить здоровье через акупунктурные точки стоп. Педагоги ЦТДиМ помогают сохранить психологическое здоровье детей, проводя занятия по интересам в рамках деятельности кружка «Непоседы» (игровая деятельность), ИЗО-студии «Палитра». ориентацию [2]. Специалисты РДК посещают ЦКРОиР с тетрализованным шоу «В гостях у Здоровей-ки».

С целью формирования у лиц с ТМН экологической культуры, формированию ответственного отношения к природному наследию родного края ЦТДиМ организуют для молодых людей посещение музея природы, экологических троп, совершают экскурсии в заказники. В рамках проведения Года малой родины осуществили пешеходную экскурсию «Памятные места нашего города», заочное путешествие «Вандроўка па родным краі». Занятия по интересам «Экологический экспресс» ориентацию [2]. Педагоги ЦКРОиР и специалисты РДК организуют для лиц с ТМН совместные экскурсии в лес, выезды на берег Немана для отдыха и ознакомления с растительным миром.

Трудовое воспитание лиц с ТМН направлено на приобретение навыков и умений, которые им пригодятся в дальнейшей самостоятельной жизни. В условиях ЦКРОиР дети с ТМН приобретают умения ухаживать за собой, своим жилищем, пользоваться бытовыми предметами, ухаживать за растениями на участке и в помещении, выращивать рассаду и т.п. Специалисты РДК организуют и проводят трудотерапию для лиц с ТМН, обучая их разукрашивать готовые поделки из теста, дерева, глины.

Воспитание культуры безопасной жизнедеятельности у лиц с ТМН осуществляется через посещение молодыми людьми кружка «Правила поведения на дороге», «Юный лесовод», «Живая природа», «ЮИД» [2]. Молодые люди вместе с педагогами ЦКРОиР изучают основные правила поведения в лесу, на дороге. Посредством моделирования ситуаций, например, перекресток со светофором, пешеходный переход и т.д., на котором молодые люди отрабатывают правила перехода пешеходов, изучают функции светофора, учатся ориентироваться право-лево на пешеходном переходе. После проигрывания ролей закрепляют данные навыки в реальной ситуации в городе.

Педагоги ЦТДиМ вместе со старшеклассниками-волонтерами оказывают содействие в проведении экскурсий в лес, на реку, изучении правил поведения при пожаре совместно с работниками Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь, изучают устройство проезжей части «Зебра», светофор и другие дорожные знаки для пешеходов и водителей, о работе ГАИ, привлекая специалистов ГАИ.

Для активизации воспитательной деятельности родителей тремя учреждениями организуется совместная деятельность детей и родителей в сфере художественного творчества, досуга. Осуществляется комплекс мероприятий, способствующих укреплению семейных традиций, воспитанию нравственных качеств. Так, например, в ЦТДиМ организована работа семейных клубов: «Семья», «Школа приемных родителей», «Вместе», «Свет надежды», «Очаг», и др., проводятся родительские лектории различной тематики: «Ценность семьи», «Недопущение насилия в отношении женщин и детей», «Роль семьи в формировании нравственных качеств ребенка», в том числе по вопросам осознанного родительства и равного участия обоих родителей в воспитании детей ориентацию [2].

Таким образом, социальный опыт у лиц с ТМН формируется, развивается и совершенствуется в тесном взаимодействии учреждений двух ведомств: учреждений образования и учреждения культуры, что является важным социально-педагогическим условием совершенствования социальных, личностных, трудовых умения и навыков у лиц с ТМН.

Использованная литература:

1. Воспитательная и социальная работа. Система дополнительного образования детей и молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-raboty/molodezhi>. – Дата доступа: 15.09.2018.
2. ГУО «Гродненский районный центр детей и молодежи [Электронный ресурс]. – <https://svt-grodno.schools.by>. – Дата доступа: 15.09.2018.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm. – Дата доступа: 15.09.2018.
4. Междисциплинарное взаимодействие и мультидисциплинарный подход в оказании услуг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studme.org/48100/sotsiologiya/mezhdistsiplinarnoe_vzaimodeystvie_multidistsiplinarnyy_podhod_okazanii_uslug. – Дата доступа: 02.04.2018.
5. Пережовская, А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 38-41.

SECTIUNEA IV
SINERGIA PARTENERIATELOR ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ A CADRELOR DIDACTICE
CARE OFERĂ SUPT EDUCAȚIONAL COPIILOR CU CES**

**BACIU INGA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article discusses the problem of psychological assistance of teachers working with children with SEN. At present, the psychological assistance of personality in the educational process can be interpreted as a system of actions aimed at creating and maintaining a favorable psychological background for children and adolescents in the educational process for effective learning and personal growth. The author describes a systemic, complex, multilateral approach through assessment, psychoprophylaxis, counseling and psycho-correction.*

Key words: *psychological assistance, children with SEN, educational process, effective learning.*

În ultimele decenii, asistăm la intensificarea eforturilor pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite. Această încercare presupune schimbarea politicii școlare prin eliminarea formelor de discriminare în ceea ce privește școlarizarea copiilor cu dizabilități, dobândirea unor valori ca: deschidere în fața diferențelor, a toleranței și respectul față de celălalt. Pentru adoptarea acestei politici de incluziune, după cum este reflectat și în literatura de specialitate este nevoie să ai comunități pregătite, care să accepte diversitatea [5, p.278], să ai resurse umane care să lucreze cu copiii care au CES, să ai servicii adecvate nevoilor lor speciale, să poți coopera strâns cu părinții.

La etapa actuală asistența psihologică a personalității în procesul educațional poate fi interpretată ca un sistem de acțiuni, orientate spre crearea și menținerea unui fundal psihologic favorabil copiilor și adolescenților în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală; de asemenea, ea presupune o abordarea sistemică, complexă, multilaterală prin evaluare, psihoprofilaxie, consiliere și psihocorecție.

Serviciul psihologic educațional constituie aspectul structural-organizațional al asistenței psihologice, necesar asigurării asistenței specializate bazate pe experiența și cunoștințele din domeniul psihologiei. Scopul asistenței psihologice în educație în Republica Moldova, este de a contribui prin metode psihologice la dezvoltarea integrală, normală și deplină a personalității în baza potențialului de care dispune [1, p.100].

Prioritățile educației incluzive în Republica Moldova la etapa actuală sunt determinate printr-un set de acțiuni axate pe implementarea obiectivelor trasate în Programul de dezvoltare a educației inclusive pentru anii 2011 - 2020 (HG nr. 523 din 11 iulie 2011). Procesul de realizare a educației incluzive este determinat de Metodologia de implementare a educației incluzive care a fost elaborată în corespundere cu documentele de politici, cadrul legal și normativ. Necesitatea elaborării metodologiei educației incluzive a fost condiționată de carențele sistemului de educație printr-un șir de factori, precum: factori de ordin normativ (lipsa cadrului conceptual-normativ

pentru dezvoltarea educației incluzive; lipsa mecanismelor de evaluare a dezvoltării copiilor și determinare a cerințelor educaționale speciale etc.); factori de ordin socio-economic (diferențe de acces și de calitate a serviciilor educaționale; etc.); factori de ordin pedagogic (lipsa modelelor de practici inclusive fundamentate teoretic și validate experimental; sistemul de evaluare neadaptat cerințelor individuale de educație; lipsa sau insuficiența serviciilor specializate etc.); factori de ordin instituțional (insuficiența bazei didactice corespunzătoare; lipsa managementului educațional participativ etc.) [1, p.94].

În Republica Moldova, conform Raportului cu privire la situația persoanelor cu dizabilități elaborat de Biroul Național de Statistică, majoritatea copiilor cu necesități speciale (sunt incluși atât copiii cu dizabilități cât și cei cu cerințe educaționale speciale) sunt integrați în școlile obișnuite. Astfel, numărul elevilor înscriși în învățământul special, în anul de studii 2016/17 a constituit 860 persoane, diminuându-se comparativ cu anul de studii 2015/16 (cu 16,7%). Majoritatea elevilor din cadrul acestor instituții (15 unități) sînt cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală – 58,8%, cu auz slab – 18,4% și cu vederea slabă – 14,7%, etc. În același timp, numărul de copii cu necesități speciale și cu dizabilități, integrați în școlile obișnuite a constituit 10130 persoane. Pentru susținerea acestor copii în cadrul a 183 instituții din mediul urban și 600 instituții din mediul rural au fost deschise Centre de Resurse pentru Educația Incluzivă [4].

Dificultățile, identificate în procesul de asistență socială, medicală și educațională, copiilor cu dizabilități impun necesitatea identificării unor noi modalități de organizare și sistematizare a intervențiilor, care nu ar fi centrate atât pe deficiență, cât pe ceea ce reprezintă potențialul restant sau poate nevalorificat al copilului.

În cadrul proiectului implementat de echipa de cercetători ai Sectorului Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară al Institutului de Științe ale Educației: „Mecanisme și metodologii de consultață și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern” a fost prezentată situația în domeniul asistenței psihologice școlare în Republica Moldova, în care un segment aparte l-a constituit analiza problemelor de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu CE. Analiza datelor obținute în cadrul cercetării a permis evidențierea problemelor cu care se confruntă psihologii școlari în lucrul cu copiii cu CES integrați în instituțiile din învățământul general

Cele mai frecvente probleme (criteriul I) de asigurare a procesului de incluziune a copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) sunt: dificultăți în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat; probleme de stabilire a nevoilor educaționale ale copiilor; probleme de comunicare cu colegii; probleme de comunicare cu adulții; dificultăți de adaptare a copilului cu CES la mediul școlar; probleme de atitudini vizavi de copilul cu CES din partea părinților colegilor față de copiii cu CES, colegilor, cadrelor didactice; probleme de atitudini ale copilului cu CES în relația cu cei din jur și probleme de atitudini față de copilul cu CES din partea părinților copiilor cu CES. Atunci când s-au analizat rezultatele mediilor obținute în funcție de cel de-al doilea criteriu și anume gradul conștientizării problemei de către copil a fost determinate o altă ierarhie a acestor probleme: dificultăți în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat; problem de comunicare cu colegii; probleme de comunicare cu adulții; dificultăți de adaptare a copilului cu CES la mediul școlar; probleme de atitudini față de copilul cu CES din partea cadrelor didactice, părinților colegilor acestor copii cu CES,

părinților copiilor cu CES și a colegilor; probleme de stabilire a nevoilor educaționale ale copiilor; problemelor de atitudini a copilului cu CES față de persoanele din jur. Aceste rezultatele obținute, pentru ambele criterii, au scos în evidență importanța majoră a dificultăților în elaborarea și realizarea Planului Educațional Individualizat pentru copilul cu CES.

Pentru a determina atitudinea cadrelor didactice față de asistența psihologică, percepută de psihologii școlari și cadrele didactice, în cadrul cercetării sus menționate a fost solicitată celor dintâi să răspundă la întrebarea „Cât de frecvent solicită cadrele didactice asistența psihologului școlar în soluționarea diverselor probleme?” Astfel, psihologii școlari au menționat că 18,0% din numărul cadrelor didactice solicită frecvent asistența psihologului școlar în soluționarea problemelor educaționale; 40,0% - adesea; 28,0% rar solicită acest suport. Pentru o dezvoltare armonioasă a elevilor, motivați pentru învățare este necesară o bună cooperare dintre cadrele didactice și psihologul școlar. Rezultatele prezentate la acest capitol denotă că 29,0% din numărul cadrelor didactice cooperează la un înalt nivel cu psihologii școlari; 54,0% - la un nivel mediu; 15,0% - cooperează la un nivel scăzut și 1,0% - nu cooperează deloc. Cu referire la incluziunea școlară, s-a constatat că cele mai frecvente probleme cu care se adresează cadrele didactice psihologului școlar țin de dificultățile de învățare ale copiilor integrați, soluționarea cărora ar trebui să urmeze prin aplicarea Planului Educațional Individualizat [2, p.36].

Concluziile unei alte cercetări recente, efectuate în cadrul proiectului “The Civil Society Education Fund 2016-2018 in Moldova”, implementat de către Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Familiei și Copilului, cu suportul financiar al Global Campaign for Education, au fost că majoritatea profesorilor consideră că educația incluzivă este o practică bună deoarece copiii cu dizabilități/cu CES se pregătesc pentru viață și pot obține o profesie în viitor, o bună parte dintre cei chestionați sunt de părerea că școala de masă nu este pentru toți copiii cu dizabilități. Astfel, ei acceptă integrarea în școala comunitară a copiilor cu dizabilități fizice, cu dizabilități de limbaj, cu deficiențe de învățare și, mai puțin sau deloc – incluziunea copiilor cu dizabilități mentale și a celor cu tulburări emoțional-afective și de comportament. Ponderea pedagogilor care susțin incluziunea în școală a copiilor cu dificultăți de învățare, cu deficiențe auditive, cu deficiențe vizuale, cu deficiență mentală este mai mare în școlile pilot, care au beneficiat anterior de susținere din partea diferitor organizații non-guvernamentale și este mai redusă în școlile tipice care nu au avut nici o susținere [5, p.278].

Totodată, în cadrul acestui studiu au fost menționate și unele îngrijorări/frustrări, precum mărirea volumului de lucru al profesorilor și remunerarea neadecvată, discrepanța dintre nevoile elevilor cu CES și posibilitățile de acordare a serviciilor de suport, nevoile de instruire ale profesorilor și posibilitățile limitate de instruire, implicarea redusă a părinților elevilor cu CES în educația copiilor lor. Unii pedagogi consideră că includerea copiilor cu CES în școală a dus la micșorarea atenției acordate elevilor tipici, perturbarea lecțiilor de către copiii cu CES și cadrele didactice de sprijin. O îngrijorare destul de mare continuă să fie înmatricularea elevilor cu dizabilități locomotorii în școală. Astfel, deși majoritatea pedagogilor chestionați consideră că în comunitatea lor sunt întreprinse toate măsurile necesare pentru a asigura includerea tuturor copiilor la orice treaptă de școlarizare, indiferent de vârstă,

sex, grad de dizabilitate, naționalitate, statut social, 40% din profesorii chestionați consideră că accesul elevilor cu dizabilități fizice la școală este limitat sau chiar foarte limitat din următoarele cauze: clădirea școlii nu are rampe, funcționează sistemul de cabinete și nu este posibilitatea de a urca la etaj, spațiile auxiliare neadaptate, lipsa transportului, lipsa unui asistent personal, drumurile proaste, pe care nu este posibil de a te deplasa [3, p.3].

În același timp, majoritatea pedagogilor afirmă că odată cu incluziunea copiilor cu CES în școala lor, procesul de predare – învățare - evaluare a devenit mai centrat pe nevoile educaționale și abilitățile elevilor; încurajează toți copiii, inclusiv pe cei cu CES, să ia decizii, să pună întrebări și să exprime opinii la lecții (94%); folosesc metode de evaluare diferențiate, adecvate vârstei și abilităților de învățare a copiilor (92%); în școala lor toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la toate resursele de învățare cunoaștere-informare (87%); elevii și părinții sunt informați regulat despre rezultatele școlare și progresul obținut (87%); toți elevii, inclusiv cei cu CES, au acces la rețeaua de calculatoare din școală (66%). Cu toate acestea, unii pedagogi au menționat că se confruntă cu anumite probleme în asigurarea procesului instructiv-educativ diferențiat, și anume: elaborarea PEI-urilor, elaborarea curriculumurilor modificate, adaptate; evaluarea diferențiată a elevilor; frustrările elevilor tipici și a părinților acestora față de evaluarea diferențiată, modalitățile de colaborare cu CDS în timpul orelor, comportamentele problematice ale unor elevi cu CES, implicarea redusă a părinților elevilor cu CES în procesul educațional, frustrările elevilor tipici și a părinților acestora față de evaluarea diferențiată [3, p.4].

De menționat că asistența psihologică a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES este asigurată de către psihologul școlar (în cazul în care acesta există în instituție), de reprezentanții Serviciilor de Asistență Psihologică (SAP). Echipa SAP este apreciată de către pedagogi ca fiind receptivă și formată din buni specialiști, în contextul în care aceștia au beneficiat de o serie de instruirii din partea diferitor organizații care lucrează în domeniul educației incluzive.

Un alt serviciu de suport de care poate beneficia pedagogii este asigurat de cadrele didactice de sprijin. Aceștia reprezintă o resursă necesară pentru implementarea educației incluzive deoarece asigură colaborarea cu cadrele didactice de la clasă, cu copiii cu CES și părinții lor și favorizează cooperarea la nivel de clasă [3, p.7].

Atunci când vorbim despre asistența psihologică a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu CES, facem trimitere la o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională a pedagogilor, cum ar fi:

- să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație;
- să știe să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată;
- să formuleze așteptări adecvate pentru fiecare elev, oricare ar fi capacitățile acestuia;
- să știe să ofere zilnic condiții pentru ca fiecare elev să aibă un succes;
- să fie flexibil și să demonstreze un grad ridicat de toleranță.

Concluzionând, putem menționa că, în ultimii ani, s-au făcut progrese în ceea ce privește incluziunea elevilor cu dizabilități în școlile de masă, atât din punct de vedere legislativ, cât și prin angajarea mai multor instituții și introducerea unor noi profesii. În

același timp incluziunea copiilor cu CES încă mai dă naștere la o serie de provocări și dileme.

Referințe bibliografice:

1. BOLBOCEANU, A., (coord.). *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, "Print-Caro", 2014, 118 p.
2. BOLBOCEANU, A.; PALADI, O. *Probleme psihologice cu care se confruntă psihologii școlari în instituțiile educaționale*. In: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 3, pp. 32-37
3. MALCOCI, L.; SINCHEVICI, I. *Implementarea Educației Incluzive în Republica Moldova: sumar studiu sociologic*. Chișinău, 2017, 13 p.
4. RAPORTUL „Situția persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova”, http://www.statistica.md/public/files/ComPresa/Demografie/Situatia_pers_dizabilitati_2016.pdf (accesat 03.10.2018)
5. WATSON, S. F. *Barriers to inclusive education in Ireland: the case for pupils with a diagnosis of intellectual and/or pervasive developmental disabilities*. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 2009, pp. 277–284.

PARTENERIATUL FAMILIE-ȘCOALĂ-PSIHOLOG ÎN REUȘITA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

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

Abstract: *It is a big challenge for a family to face up issues regarding physical and mental disabilities. Family should adjust all existential mechanisms in case of child-disability. The main part of education in this case, is built between family, school and school psychologist.*

Key words: *family, child-disability, education, partnership, school, school psychologist, social representations.*

Fiecare societate generează un ansamblu de reprezentări, credințe și convingeri care la rândul lor le permite membrilor acesteia să înțeleagă, să interpreteze și să perceapă lumea înconjurătoare. De alt fel, în opinia lui A. Neculau reprezentarea socială (RS) este „o formă de cunoaștere specifică, o știință a sensului comun elaborată și împărtășită social având un scop practic și concurând la construirea unei realități comune unui ansamblu social” [7, p. 299].

A. Neculau, susține că „reprezentările sociale caracterizează un stil de conduită, un model de a comunica cu exteriorul, o orientare în lumea obiectelor și a faptelor, o operație de clasificare a acesteia, o articulare la diferite sisteme explicative, dar și un instrument cu ajutorul căruia actorii sociali își regizează raporturile reciproce, o articulare a personalității la contextul social, un mod de a face accesibilă lumea exterioară, de a-i înțelege pe alții, un sistem de credințe, un model explicativ, un mecanism prin care se formează impresii despre contextul social” [apud 10, p. 21].

J.-C. Abric, având în vedere caracterul funcțional al RS, definește RS drept „viziune funcționalistă asupra lumii; ea permite individului sau grupului să dea un sens conduitelor, să înțeleagă realitatea prin propriul sistem de referințe, deci să se adapteze, să-și definească locul” [apud 9, p.112].

RS posedă, prin urmare, un nucleu central, stabil, sistematic și logic care oglindește valorile și normele pe care le posedă o persoană. În jurul nucleului central se organizează un sistem de elemente periferice, dominat și influențat de acesta. Sistemul periferic estompează presiunile din mediul exterior, permițând personalizarea și particularizarea RS [1, p. 217- 238].

Este știut faptul că problematica persoanelor cu cerințe educaționale speciale ia amploare de pe zi ce trece. Cerințele educative speciale desemnează un spectru larg de tulburări, care

Se întind de la deficiențe profunde la tulburări de învățare. Cerințele educative speciale (CES) plasează copilul într-o stare de dificultate care nu-i permite o valorificare maximă a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune inducând un sentiment de inferioritate și care accentuează condiția sa ca persoană cu CES [2, p.176].

Dacă reprezentările sociale și individuale ale dizabilității au evoluat pe parcursul ultimilor 20 de ani, regăsim totuși concepții și atitudini care încearcă să responsabilizeze sau să culpabilizeze fie părinții copiilor, fie familia lărgită. Prezența unei probleme, a unei incapacități fizice sau/și psihice la un copil reprezintă o provocare pentru orice familie [2, p. 172-174].

În acest sens, investigația a avut drept scop identificarea conținutului reprezentării sociale a persoanelor cu nevoi educaționale speciale în mediul studențesc. Înaintând ipoteza precum că reprezentarea socială a persoanei cu cerințe educaționale speciale (CES) în mediul studențesc are o tentă pozitivă care este centrată pe empatie și toleranță. Ca bază experimentală a cercetării au fost selectate aleatoriu 100 de persoane cu vârsta cuprinsă între 18-23 de ani.

Cercetând reprezentarea socială a persoanelor cu CES am aplicat metoda clasică de investigare a acestora – asociația liberă [apud 5, p. 56-82] și tehnica prototipic-categorială, [3, p.107-110].

După o serie de calcule (identificarea frecvenței asociațiilor, a rangului apariției și importanței acestora) am identificat conținutul reprezentării sociale a persoanelor cu CES.

Astfel, se poate observa că elementele prioritare, adică nucleul central, este alcătuit din termenii asociativi ajutor și probleme. Elementele auxiliare fiind reprezentate de termenii: puternic (om) și durere. Elementele periferice supraactivate sunt reprezentate de termenii asociativi neajutorat și discriminare, iar elementele periferice normale – de termenii asociativi responsabil și respect.

Tab. 1. Reprezentarea socială a persoanei cu CES pentru întreg lot supus cercetării

ELEMENTE			
CENTRALE		PERIFERICE	
prioritare	auxiliare	supraactivate	normale
Ajutor	Puternic	Neajutorat	Responsabil
Probleme	Durere	Discriminare	Respect

Observăm, după cum am presupus, reprezentarea socială a persoanelor cu CES are acea tentă pozitivă spre care tinde societatea. Primul termen ce reprezintă nucleul central este termenul asociativ *ajutor*, fapt ce confirmă că această categorie de persoane este percepută pozitiv, societatea fiind dispusă să le acorde ajutorul necesar. La fel, *persoanele cu CES* sunt văzute ca persoane *puternice* (element al nucleului central), *responsabile* dar și *neajutorate* (elemente ale sistemului periferic). Faptul că identificăm termenul asociativ *discriminare*, la nivelul elementelor periferice ne vorbește despre faptul că persoanele chestionate recunosc că *persoanele cu CES* continue să mai fie discriminate. Astfel, ipoteza noastră sa confirmat și anume, reprezentarea socială a persoanei cu cerințe educaționale speciale în mediul studențesc are o tentă pozitivă care este centrată pe empatie și toleranță.

Cercetările actuale vorbesc despre faptul că opinia publică din Republica Moldova a început să se transforme în favoarea celor etichetați: de la ignoranța existenței acestora la conștientizarea faptului că aceștia sunt membri egali ai societății [6, p. 284].

Investigațiile efectuate în acest domeniu ne demonstrează că un efect definitoriu în formarea atitudinii pozitive față de *persoanele cu CES* se formează datorită formării unei echipe, a unui parteneriat dintre familie, școală și psiholog școlar.

Rolul familiei în creșterea și educarea unui *copil cu CES* este primordial. Atitudinea pe care o manifestă părinții sau adulții ce îngrijesc de *copilul cu CES* este definitorie. Aceasta la rândul său constituie un factor determinant în dezvoltarea psihofizică cât și socială a acestuia. De cele mai dese ori familiile întâmpină o multitudine de dificultăți în ceea ce privește creșterea și educarea unui *copil cu CES*. În acest sens, la nivelul societăților europene există o serie de organisme care pot oferi ajutor și consultanță familiilor aflate în dificultate, inclusiv părinților care au copii cu deficiențe. Apelul la astfel de organizații trebuie făcut ori de câte ori familia se află în impas, lăsând la o parte frica și jena, ajutorul solicitat având rolul de a restabili controlul și echilibrul în ceea ce privește îngrijirea copilului [2, p. 186].

Școala este mediul care are o influență majoră în dezvoltarea personalității copilului prin mijloace prin care se realizează obiectivele majore ale acesteia, indiferent de categoria din care face parte, de rasă, religie și cultură. Astfel în condițiile învățământului contemporan nu este suficient doar ajutorul acordat *copilului cu CES*, dar și implementarea schimbărilor în structura sistemului educativ, în sistemul de predare și a relațiilor profesor-elev, profesor-părinte, psiholog-familie [8, p. 7-8].

Serviciul psihologic în școlile din Republica Moldova presupune activitatea desfășurată de specialistul în domeniul psihologiei sau psihopedagogiei școlare în cadrul instituției de învățământ, în vederea susținerii procesului de dezvoltare a personalității elevului. Psihologul școlar are patru direcții generale de lucru: psihodiagnostic, psihoprofilaxie, psihocorecție și consiliere psihologică sau/și educațională. În situația *copiilor cu CES*, intervenția psihologului școlar este centrată pe trei direcții primordiale care contribuie la asigurarea unor condiții optime pentru calitatea procesului de învățare și dezvoltare a elevilor. Astfel, psihologul școlar în lucrul cu *copiii cu CES* urmărește următoarele:

- identificarea particularităților psihologice, de învățare cât și dezvoltare a *copiilor cu CES*;
- consilierea psihologică a cadrelor didactice cât și a pedagogilor de sprijin care întâmpină dificultăți în lucru cu *copiii cu CES*;
- monitorizarea procesului de integrare socială a *copilului cu CES* în colectivul clasei;
- acordarea asistenței în proiectarea activităților extra-curriculare organizate în cadrul instituției;
- oferirea asistenței psihologice privind orientarea profesională a *copiilor cu CES*;
- oferirea consilierilor psihologice familiei *copiilor cu CES* [11, p. 28-29].

În activitatea de consiliere a părinților/familiei *copiilor cu CES*, psihologul consilier va urmări:

- să sprijine emoțional și social părintele în procesul de adaptare;
- să crească stima de sine a părinților, ajutându-i să gândească pozitiv despre sine;
- să-i ajute pe părinți să exploreze situația în așa fel încât să fie capabili să înțeleagă sau să anticipeze unele evenimente ce țin de dizabilitatea copilului și de consecințele acesteia;
- să-i facă pe părinți capabili să comunice eficient cu copilul, astfel încât să-i crească acestuia starea de bine și confortul psihologic;
- să-i învețe pe părinți să-și dezvolte propriile strategii de coping, permițându-le să analizeze problemele, opțiunile și să-și definească modalitățile de a face față situației;
- să-i ajute pe părinți să-și găsească propriile sisteme de suport în familie sau în afara acesteia;
- să-i ajute să comunice eficient cu ceilalți profesioniști [2, p. 187].

Concluzionând putem afirma că, parteneriatul dintre familie, școală și psiholog în reușita educației incluzive presupune următoarea formulă: **Parteneriat = scopuri comune + contribuții comune + acțiuni comune + asumarea răspunderii.**

Implementarea unor acțiuni comune pornește de la stabilirea unor scopuri comune. Atingerea acestor scopuri necesită un efort comun în care fiecare parte implicată își aduce propria contribuție, menținând o relație eficientă. Pentru atingerea scopului, fiecare entitate își aduce propriul aport, asumându-și răspunderea, ceea ce reprezintă o condiție esențială pentru un parteneriat de succes [2, p.152].

Referințe bibliografice:

1. ABRIC, J.-C. Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, 251.
2. BONCHIȘ, E. Familia și rolul ei în educarea copilului. Iași: Polirom, 2011, 419 p.
3. CAZACU D. Metodologia cercetării reprezentărilor sociale: sinteze. În: Eficientizarea învățământului- vector al politicilor educaționale moderne. Chișinău, 2014, vol. 2, p. 107- 110.
4. CURELARU M. Reprezentări sociale, ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006, 235 p
5. CURELARU M. Reprezentările sociale – teorie și metodă. Iași: Erola, 2001, 444 p.
6. FURDUI E. Extinderea conlucrării familiei copiilor cu cerințe educative speciale cu școala și societatea. În: Aspecte psihopedagogice ale curriculumului de educație a părinților în Republica Moldova. Chișinău, 2005, p. 284-288.
7. NECULAU A. Manual de psihologie socială. Iași: Polirom, 2004 ,352 p.
8. SAMOȘINA S. Familia, școala și comunitatea – medii de susținere și socializare a copiilor cu dizabilități. În: Materialele Conferinței Familia și Cultura Păcii în Moldova, Chișinău 2006, p. 7-8.
9. ȘLEAHTIȚCHI M. Eseu asupra reprezentării puterii. Chișinău: Ed. Știința, 1998, 314 p.
10. ȘLEAHTIȚCHI M. Universul reprezentărilor sociale. Chișinău: Știința, 1995, 91 p.
11. TOMA S. Serviciul psihologic în educația incluzivă. În: Inclusiv EU: (din experiența practicienilor în incluziune educațională), Chișinău 2008, p. 28-29.

ROLUL PE CARE ÎL JOACĂ SIMPTOMUL ÎN ECHILIBRAREA SISTEMULUI FAMILIAL

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

Abstract: *Family therapists prefer to talk about dysfunction rather than illness because it makes it more clear what they consider to be a fundamental issue: the inability of the family members to achieve their desired goals, of approach, self-expression and meaning. When their goals can not be achieved, symptomatic behavior occurs.*

Key words: *the family system, symptom.*

Teoriile familiale ale personalității consideră că dezvoltarea psihologică a fiecărei persoane rezultă din sistemul familial. Familia este sursa de bază a sănătății/bolii. Terapeuții familiari preferă să vorbească despre disfuncție mai mult decât despre boală deoarece aceasta evidențiază mai clar ceea ce ei consideră ca fiind problemă fundamentală: inabilitatea membrilor familiei de a atinge scopurile dorite, de apropiere, autoexprimare și sens. Când scopurile lor nu pot fi atinse comportamentul simptomatic apare. În terapia familială personalitatea individului - cum gândeste, simte, actele sale - este văzută ca rezultatul relațiilor complexe ce se desfășoară într-o familie. Ceea ce a fost, tradițional, numit intrapsihic, dimensiunea profundă a personalității, este rezultatul proceselor sistemului familial. Harry Stack Sullivan recunoaște aceasta, accentuând importanța celorlalți, în special a mamei, în dezvoltarea personalității. Alfred Adler, de asemenea, a dat constelației familiale un rol important în cadrul gândirii sale. Astfel a avansat ideea că personalitatea individului este afectată de poziția ordinală din familia sa (7, p. 88). După cum susține Virginia Satir, sistemul familial este principalul context al învățării pentru comportamentul individual, gânduri și emoții. Cum își educă părinții copilul este la fel de important ca și ce îl învață. De asemenea, din moment ce doi părinți îl învață pe copil, trebuie să studiem interacțiunea familială dacă vrem să înțelegem ce înseamnă contextul învățării familiale (4, p.61).

Deseori părinții inconștient găsesc că este mai puțin amenințător să folosească copilul pentru a ține sub „supraveghere încrucișată” conflictele maritale, adică pentru ca

acesta să fie vehiculul prin care ostilitatea poate fi transmisă indirect celuilalt partener. Modurile de acțiune care nu ar avea niciun sens în afara familiei, cum ar fi comportamentul unui copil problemă, pot fi eminentamente funcționale în interiorul familiei, pentru că permit partenerilor maritali să își păstreze atenția focalizată asupra copilului, ca aducător de neazuri, și să distragă atenția de la adevăratul aducător de neazuri, care este propria lor relație conflictuală. Un comportament deviant al unui copil poate fi astfel comportament funcțional în interiorul unui sistem familial disfuncțional. De aceea, dacă se înțelege percepțiile și regulile după care partenerii maritali funcționează, tot comportamentul familial are un sens (4, p.67, 77).

Conform teoriei comunicării, funcția esențială a simptomelor este să mențină echilibrul homeostatic al sistemelor familiei. Familiile simptomatice sunt considerate a fi captive în paternurile comunicării disfuncționale, homeostatice. Aceste familii aderă la modalitățile rigide și răspund semnelor schimbării ca feedback negativ. Astfel, schimbarea este tratată nu ca o oportunitate de creștere, ci ca o teamă (3, p.177).

Gregory Bateson, prezintă ideea „dublei legături“ sau a mesajului dublu, clasificând comunicarea familială în: comunicarea digitală, comunicarea analogică. În comunicarea digitală, fiecare mesaj are doar un referent, aparține doar unui tip logic și constă în semne arbitrare. De exemplu, cuvântul „masă“ nu desemnează nimic altceva decât o piesă de mobilier. Din punctul de vedere al comunicării digitale, o durere de cap este o durere de cap și nimic altceva. În comunicarea analogică, mesajul are mai mult decât un referent, putând exprima diferite grade. De exemplu, strângerea unui pumn este în același timp un semn pentru un anumit tip de comportament (ex. amenințare, opoziție, frustrare, agresivitate), dar, totodată, este și o parte a acestui comportament. grade de disperare. Un mesaj analogic poate fi decodificat doar prin luarea în considerare a altor mesaje. Așa de pildă, o durere de stomac nu este doar o durere de stomac, ci, concomitent, exprimarea dezgustului, un mod de a te sustrage de la a face o treabă, sau o cerere de afecțiune. „Durerea de stomac“ comunicată cuiva ca mesaj analogic va depinde de situația și de contextul în care mesajul analogic a fost emis. De exemplu, o soție frustrată de lipsa de atenție a soțului său preocupat de alte probleme îi poate comunica brusc o durere de stomac, în timpul cinei. Mesajul are mai multe semnificații. El poate însemna intenția de a-1 deturna pe soț de la problemele lui, nevoia de a-i capta atenția și afecțiunea și, totodată, o stare fizică logică de disconfort epigastric. Sau „Am o durere de cap...“, comunicată în momentul pregătirii de culcare poate însemna mai mult decât o stare internă, deteriorarea relațiilor sexuale sau refuzul acestora (2, p.3). Un al exemplu este când Ramon „nu este comunicativ“. El comunică faptul că este supărat și refuză să vorbească despre aceasta. Deci, comunicarea are loc și când nu este intențională, conștientă sau cu succes - există în absența înțelegerii reciproce (3, p.175).

Abordarea strategică (cu reprezentanții Jay Haley și Cloe Madanes) conceptualizează problema în mod analogic. Se presupune că problema copilului sau simptomul adultului este modul prin care aceștia comunică cu ceilalți. În cazul bărbatului deprimat care nu lucrează, se presupune că în acest fel bărbatul și soția sa (și/sau mama lui, tatăl, copiii și ceilalți) comunică despre niște subiecte, cum ar fi dacă soția îl apreciază pe soț și munca lui sau dacă soțul face ceea ce soția sau mama lui doresc, ș.a.m.d. Se poate ca acest cuplu să devină instabil prin problema prezentată și atunci copilul va dezvolta un simptom care să îl facă pe tată să se implice în creșterea lui și nu va mai fi astfel deprimat și incompetent. Simptomul exprimă o problemă în mod analogic sau metaforic dar este și o soluție pentru persoanele implicate, deși adesea una nesatisfăcătoare. Simptomele sunt văzute drept contracte între oameni și prin urmare, adaptate la relații (1, p.33). De exemplu, familia A. solicită ajutor terapeutic deoarece fiul lor de 14 ani. Dan, lipsește frecvent de la școală și intră în conflict cu colegii, profesorii iar rezultatele școlare au scăzut mult. Mama este depresivă, a întrerupt activitatea în urmă cu șase luni din această cauză. Nu are încredere în forțele proprii și

de aceea se teme să reînceapă să lucreze în ciuda insistențelor soțului de a o convinge. Relațiile dintre mamă și tată sunt uneori conflictuale. Îl putem considera pe Dan neascultător, iar problema este schimbarea comportamentului acestuia. O altă supoziție ar putea fi aceea că, Dan lipsește de la școală ca o aluzie la situația din familie. Se poate găsi o legătură între comportamentul lui și cel al mamei care nu dorește să lucreze în ciuda insistențelor tatălui de teamă că nu va face față solicitărilor profesionale. Comportamentul lui Dan de a refuza să meargă la școală în pofida eforturilor părinților de a-l convinge, poate fi o aluzie și o metaforă la comportamentul mamei care nu dorește să lucreze în ciuda insistențelor soțului. Lupta părinților cu el poate să fi substituit lupta dintre părinții săi. Astfel copiii își planifică o anumită simptomatologie anticipat pentru a obține ceva sau pentru a-și ajuta părinții. De exemplu, „*dacă mă îmbolnăvesc, tatăl meu, în ziua aceea, nu o va mai critica pe mama!*” sau „*dacă mă îmbolnăvesc tatăl meu nu va mai bea în aceea zi!*”, „*dacă mă îmbolnăvesc tatăl meu nu va mai pleca!*”, „*dacă mă îmbolnăvesc mama nu va mai ieși în oraș cu prietenele!*”. Acest plan al copilului schimbă secvențele de interacțiune dintre membrii familiei. Dacă tatăl era decis să plece datorită frecvențelor conflicte cu soția, simptomatologia fiului îl va apropia de soție pentru a rezolva problema copilului și, în același timp, îl transformă dintr-un soț incompetent de-a avea o relație funcțională cu soția într-un părinte competent care se ocupă de fiul său (5, p.164). Or, o altă operațiune de salvare, când copilul își folosește simptomul pentru ași angaja părinții este atunci când o fiică își vede mama arătând deprimată, fiica poate provoca o ceartă care o împinge pe marnă să-și asume responsabilitatea. Întrebarea fundamentală pe care psihoterapeuții strategici și-o pun este „*Ce fel de joc joacă familia care menține simptomele?*” (3, p.172, 175).

Simptomul, în viziunea lui Haley și a abordării strategice, este o modalitate de comunicare prin care se pot controla ceilalți. Raportând membri unei relații la simptom, respectiv la putere se poate spune că: *pacientul desemnat* este cel care controlează, cel ce folosește puterea pe care i-o dă simptomul, în timp ce ceilalți membri ai familiei sunt controlați, deoarece suportă puterea simptomului. De aceea problema prezentată de familie poate fi mai bine înțeleasă ca o tentativă de a obține putere asupra altor indivizi. Puterea este utilizată pentru avantajul personal. Persoanele sunt motivate în special de dorința de a-și satisface nevoi egoiste iar de obicei, relațiile sunt de utilizare a celorlalți. Scopul fiecărui individ este de a stabili o dominare în beneficiu propriu. Emoția principală a membrilor familiei este frica (apud 5, p. 149, 170).

În opinia V. Satir, o relație maritală care are nevoie de un „*pacient identificat*” nu poate face altceva decât să aducă dezamăgire, destructivitate și durere tuturor celor trei persoane.

- a. Speranțele parentale, de a mulțumi și impresiona comunitatea prin intermediul unui copil care reprezintă idealurile familiei, pot fi năruite peste noapte de comportamentul „*pacientului identificat*”.
- b. Speranțele unui părinte de a fi plăcut de copilul său pot fi distruse de furia și revolta „*pacientului identificat*”.
- c. Speranțele că un copil va împlini propriile ambiții ale părinților se pot năruie când „*pacientul identificat*” părăsește școala sau este exmatriculat.
- d. Speranțele că un copil își va ajuta părinții să se apropie și să fie împreună pot fi năruite când copilul sfârșește prin a accentua dificultățile maritale.
- e. De fiecare dată, conflictele maritale nerezolvate au efect de bumerang asupra partenerilor în momentul în care aceștia încearcă în mod curajos să fie părinți buni. Iar asemenea conflicte nu pot ajuta ci, dimpotrivă, afectează întreaga familie (4, p.83).

În concluzie putem afirma că scopul terapiei familiale este schimbarea în sistem; crearea unei noi homeostazii, a unei noi modalități de relaționare prin interpretările

educaționale, prin înțelegerea rolul pe care îl joacă simptomul în echilibrarea sistemului familial. Odată cu înțelegerea rolului simptomului în familie membrii acesteia se vor comporta diferit de până acum, astfel eliberându-se de funcția pe care o avea membrul simptomatic al familiei.

Referințe bibliografice:

1. Madanes C. (trad.) Sirețchi A. Terapia strategică de familie. Ed. Institutul pentru Cuplu și Familie, 2011. 205 p.
2. Mitrofan I., Vasile D. L. Terapii de familie. București: SPER, 2001. 250 p.
3. Nichols M. P., Schwartz R. C. Terapia de familie. Concepte și metode. Ed. a 6-a. Iași: Pearson Education Limited, 2006. 550 p.
4. Satir V. Terapia familiei. București: Editura Trei, 2011. 393 p.
5. Trandafir M. S. Terapie de familie. București 2010. 310 p.
6. Zamoșteanu A. O. Psihoterapia familială și intervenții sistemice. Timișoara: Eurobit, 2008. 292 p.
7. Zapodeanu M. Terapii familiale și asistența socială a familiei. Iași: Ed. Lumen, 2005. 184 p

AUTORITATEA ȘI IMAGINEA CADRULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL

**GLOBU NELEA, doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *A condition for success in developing the partnership with the family and the community is the authority and the impeccable personal image of the teacher. Having authority means having personal power, respect, prestige acquired by the virtue of his qualities and talent. The personal image is the mental perception that society has about our person. Thus, personal authority and personal image become tools in developing school – family – community partnership.*

Key words: *partnership, teacher, family, community, personal authority and personal image*

Un deziderat al școlii de astăzi, conform actelor normative strategice, constă în consolidarea conexiunilor dintre educație și diverse arii ale vieții sociale în vederea responsabilizării societății (a tuturor actorilor implicați) pentru asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate.

Coeziunea socială este unul din obiectivele prioritare ale Uniunii Europene, fiind reliefat în variate documente ale Comisiei Europene, Consiliului Europei, Băncii Mondiale. Consiliul Europei consideră *coeziunea socială*, drept capacitatea societății de a asigura bunăstarea tuturor membrilor săi, minimalizând decalajele de dezvoltare și evitând marginalizarea acestora [1].

În vederea realizării *coeziunii sociale* pentru oferirea unei educații de calitate Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2020” [2] determină **obiectivele specifice**: responsabilizarea societății privind necesitatea asigurării unei educații de calitate; sporirea gradului de participare a elevilor la procesul de luare a deciziilor, inclusiv la elaborarea, implementarea și evaluarea politicilor educaționale; asigurarea educației parentale eficiente în vederea îmbunătățirii practicilor de îngrijire și educație a copiilor și promovarea parteneriatelor pentru educație.

Școlile nu există separat și nu realizează procese în sine. Ele sunt conectate cu comunitatea în care acționează și servesc intereselor comunității. Din aceste

considerente, relația între școli, comunități și familie este iminentă. Asigurarea coeziunii sociale între toți membrii comunității are un impact crucial asupra calității educației. Astfel, parteneriatul școală-familie-comunitate trebuie privit ca pe o prioritate, deoarece în acest fel: – pot fi preluate roluri și responsabilități la nivel local; – se creează condiții pentru integrarea tinerilor în comunitate; – se realizează o influență semnificativă asupra tinerei generații; – contactul permanent dintre diferiți parteneri socio-educationali facilitează racordarea instituțiilor de învățământ la realitate, acoperind, astfel unele nevoi educaționale la nivel de comunitate.

În asigurarea acestor deziderate, cadrul didactic-partenerse angajează din punct de vedere moral, juridic, economic să-și respecte obligațiunile și să-și urmărească interesele cu reale beneficii pentru toți. Rolurile specifice acestui gen de activitate promotor, ghid, consilier, mediator, meneger, negustor, negociator etc. presupun pregătire psihologică și morală, implicare și responsabilitate maximă. O condiție a succesului necesară în acest sens este **autoritatea și imaginea personală impecabilă cadrului didactic.**

Cei autoritatea? Autoritatea poate fi definită, conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, fie ca un drept, putere, împuternicire de a comanda, de a da dispoziții sau de a impune cuiva ascultare, fie ca prestigiu de care se bucură cineva sau ceva, reușind să se impună datorită acestuia. În științele sociale, autoritatea este definită ca o capacitate de a produce efecte dinainte știute în comportamentul celorlalți [3].

Orice profesor dispune de autoritate formală, ce derivă din rolul său, asupra elevilor căci el este acela care organizează, realizează și monitorizează desfășurarea procesului didactic. În procesul educațional cadrul didactic își câștigă stima, respectul, recunoștința și loialitatea, utilizând cele mai subtile strategii psihopedagogice, principii și exigențe pedagogice umaniste. Această autoritate formală a cadrului didactic în promovarea parteneriatului nu este însă suficientă pentru a reuși *să se impună în fața părinților, comunității*. Statutul social este important, dar autoritatea dobândită în virtutea calităților personale, a cunoștințelor, a experienței crește puterea persoanei, credibilitatea ei.

Puterea personală, puterea de a impune cuiva ascultare, credibilitatea numelui se bazează pe competență, prietenie, loialitate, carisma persoanei în comunitate. Adevărata putere întotdeauna comanda respect. Deci, a avea autoritate înseamnă a avea putere personală, stimă, respect, prestigiu dobândite în virtutea calităților și talentului său. Așadar, dacă autoritatea, vizează și excelența morală, nu numai cea profesională, este atributul exclusiv al omului integru. Mai mult, dacă „autoritatea personală, presupunând bună credință și bună voință, implică existența încrederii reciproce, dacă ea exprimă creditul moral ori simbolic bazat pe reciprocitate, prestigiul poate desemna atât „profilul legitim” cât și mai ales cel nelegitim ce este obținut de unul sau altul dintre „beneficiarii” creditului simbolic al încrederii”[5].

Pentru a nu confunda autoritatea cu imaginea personală am specificat, că **imaginea personală** este „percepția mentală pe care o are societatea despre persoana noastră, percepție fundamentată pe: aspect exterior (vestimentație, condiție fizică), comportament (atitudine, norme de etichetă, maniere), discurs (ton, limbaj)”. Prin imagine se înțelege “reprezentarea care s-a format ca o sumă de credințe, atitudini, opinii, prejudecăți, experiențe sau presupuneri, atribuie pe drept sau pe nedrept, la grupe de oameni din cadrul opiniei publice asupra unei persoane fizice sau juridice, organizații, fenomene, obiecte” [3].

În activitatea noastră este nevoie de o imagine personală impecabilă. Pentru a influența, convinge pe cineva, în cazul nostru părinții, comunitatea să dezvoltăm un parteneriat cu școala spre binele copiilor este nevoie ca cadrele didactice, să fie percepute de părinți, comunitate ca persoană de încredere, stăpâni pe situație, încrezători, capabili de a rezolva problema.

Nu putem deține controlul asupra percepției publicului despre noi, însă cu siguranță putem stăpâni mesajele pe care le transmite imaginea noastră. În cazul întâlnirilor cu partenerii din comunitate să ne dorim să fim percepuți ca stăpâni pe situație, încrezători, capabili. Doar îmbinarea optimă de discurs, comportament și ținută vestimentară va transmite mesajul profesionalismului nostru. Controlând astfel mesajele pe care le emitem prin modul în care ne îmbrăcăm, comportăm sau comunicăm, vom controla părerea celorlalți și, în final, atitudinea acestora în raport cu noi. Persoanele încrezătoare în propriile forțe atrag încrederea celor din jur: oamenii îi aprobă mai mult și vor să li se alăture. Astfel, autoritatea personală și imaginea personală devin instrumente în dezvoltarea parteneriatului școală – familie, comunitate.

Referințe bibliografice:

1. Cara A. ș.a. *Implicarea familiei-școlii-comunității în asigurarea coeziunii sociale și oferirea unei educații de calitate*, Chișinău, IȘE, 2017, 87 p.
2. Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, MO Nr. 345-351 art Nr : 1014
3. Беляева М. А., Самкова Б. А. *Азы имиджологии: имидж личности, организации, территории*. Екатеринбург, 2016, 184 с
4. <https://dexonline.ro/definitie/autoritate>
5. file:///D:/My%20Documents/Downloads/Mono_Ykusheva_AIPDP.pdf

PARTENERIATUL ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATEA LOCALĂ ÎN SPRIJINUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

**MIRON GABRIELA, profesor, consilier școlar,
Colegiul Tehnic „Dimitrie Ghika”, Comănești, Bacău, România**

Abstract: *The author considers the problem of partnership between school, family and society in the framework of education. The author relies on the fundamental principles that influence the learning process of the younger generation. There are discussed the forms of interaction between school and family, the role of each of the parties. The author of the article relies on the idea of creating a team that collaborates in a partnership between the school and the family.*

Key words: *partnership, family.*

„Nu învățăm pentru școală, ci pentru viață.” (Seneca)

Școala este instituția socială în care se realizează educația organizată a tinerei generații. Ea este factorul decisiv pentru formarea unui om apt să contribuie la dezvoltarea societății, să ia parte activă la viață, să fie pregătit pentru muncă. Procesul de învățământ este cel care conferă școlii rolul decisiv în formarea omului. Misiunea școlii este aceea de a contribui la realizarea idealului educativ impus de cerințele vieții sociale. Procesul de educație din cadrul școlii este îndrumat și condus de persoane pregătite în mod special pentru a asigura reușita școlară.

Fără sprijinul activ al părinților, școala nu poate realiza obiectivele educaționale stabilite, oricât de competenți ar fi educatorii.

Părinții trebuie să cunoască, să devină conștienți de influența pe care o exercită prezența lor în viața copilului, să fie convinși că educația dată copilului, pentru că societatea actuală este diferită de cele precedente iar copilul trebuie pregătit corespunzător.

Educația este cea care desăvârșește ființa umană, educația pe care copilul o primește în familie, în școală și de la comunitate. Implicarea părinților în educația școlară a copiilor are la bază câteva principii esențiale:

- Părinții sunt elementul cheie în educația propriilor copii.
- Părinții doresc tot ce e mai bun pentru copii lor.
- Toți copii pot învăța.
- Elementul principal este copilul și realizările sale.
- Școala nu este singura responsabilă pentru rezultatele școlare ale copilului.
- Fiecare cadru didactic este un specialist în domeniul său, oferind astfel copiilor informații relevante și accesibile vârstei.

Implicarea părinților în educația copiilor aduce beneficii tuturor factorilor implicați: părinți, școală, comunitate. Meseria de părinte presupune, cel puțin, un rol dublu în dezvoltarea copiilor. Modelarea unui comportament acasă, crearea unui mediu de încredere, respect, comunicare și suport reprezintă primul pas în crearea unui climat propice care sprijină învățarea și dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Mediul familial este primul mediu educativ și socializator pe care îl cunoaște copilul și a cărui influență îi marchează esențial dezvoltarea ca individ. Legătura copilului cu familia este extrem de puternică și de neînlocuit. Familia exercită o influență deosebit de adâncă asupra copiilor. O mare parte despre cunoștințele despre natură, societate, deprinderile igienice, obișnuințele de comportament, elevul le datorează educației primite în familie. Rolul familiei este foarte important în dezvoltarea copilului din punct de vedere fizic, intelectual, moral estetic. Ca prim factor educativ, familia oferă copilului aproximativ 90% din cunoștințele uzuale (despre plante, animale, ocupațiile oamenilor, obiectelor casnice), familia este cea care ar trebuie să dezvolte spiritul de observație, memoria și gândirea copiilor. Copilul obține rezultatele școlare în funcție de modul în care părinții se implică în procesul de învățare.

Tot în familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și atitudini, ordinea, cumpătarea, grija față de unele lucruri încredințate. Toate acestea reprezintă de fapt ilustrarea cunoscutei expresii „a avea cei șapte ani de-acasă”. Un elev fără „cei șapte ani de acasă” va crea mereu probleme chiar și ca viitor adult.

De un real folos pentru valorificarea influențelor familiei și îndrumarea ei sunt informațiile ce se referă la:

- încadrarea părinților în procesul muncii,
- structura și tipul familiei,
- relațiile interpersonale dintre membrii săi,
- climatul educativ din familie,
- responsabilitățile pe care copilul le îndeplinește în familie,
- autoritatea părinților și metodele educative pe care aceștia le folosesc.

Colaborarea dintre școală și familie presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ceea ce ține de orientarea copilului ci și înarmarea părinților cu toate problemele pe care le comportă această acțiune.

Referitor la acțiunea educativă a familiei, ea este eficientă numai atunci când scopul său se înscrie pe aceeași linie cu a școlii, când între cei doi factori există o concordanță în ceea ce privește obiectivele urmărite, subordonate idealului social și educațional.

În centrul acestei relații stă, desigur, copilul-elev, ca beneficiar al actului educațional promovat de cei trei factori deopotrivă. Accelerarea transformărilor sociale, democratice, emanciparea femeii (la preocupările materne și gospodărești adăugându-se preocupările profesionale și de studiu), modificarea statutului copilului, dispersia familiei, încercarea de a restitui prestigiul educației familiale (pe care l-a avut până la introducerea învățământului obligatoriu), progresele sociologiei și psihologiei, precum și alte cauze au dus la înțelegerea faptului că orice sistem de educație rămâne neputincios dacă se izbește de indiferența sau de opoziția părinților. Școala capătă astfel o misiune suplimentară, aceea de intervenție reglatorie în relația familiei cu societatea.

În privința formelor concrete de colaborare dintre școală și familie ele se deosebesc în funcție de scopul urmărit și modul concret de realizare. Dintre formele concrete care se pot folosi menționăm:

- a) ședințele lunare cu aceștia, consultații bilunare, sau când se ivesc diferite probleme;
- b) vizite la domiciliul elevului;
- c) corespondența cu părinții;
- d) lectoratele pedagogice;
- e) adunări comune cu elevii și părinții;
- f) excursii;
- g) manifestări cultural-distractive.

În concluzie, pentru a putea asigura educarea copiilor în cele mai bune condiții și implicit, succesul în viață, e nevoie ca toți factorii implicați în procesul educațional să formeze o echipă în care fiecare știe ce are de făcut și îi acordă parteneriatului respectul și încrederea cuvenită.

Referințe bibliografice:

1. Învățământul primar, nr. 1-3, 2006, Ed. Minipred, București
2. Bontaș Ioan, Pedagogie, Ed. ALL, București
3. Neacșu I. Instruire și învățare, Ed. Științifică, București, 1996
4. Șerdean Ioan, Teme de pedagogie, Ed. V&I Integral, București, 199 Nica, I, Țopa, L., Colaborarea școlii cu familia elevilor de clasa I, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974;

NEREUȘITA ȘCOLARĂ A ELEVULUI – UNELE ASPECTE ALE CONSILIERII STRATEGICE DE FAMILIE

***Lilia NACAI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *The article reflects the theoretical and applicative research of some aspects of strategic family counseling in the case of school failure of the child. It is interesting to investigate experimental psychological intervention on changing the type of family interaction through strategic counseling and amelioration of the child's symptomatic behavior.*

Key words: *family, strategic family counseling, symptomatic behavior.*

Familia este contextul în care individul evoluează pe tot parcursul vieții sale, iar consecințele unei funcționări deficitare se reflectă întotdeauna negativ în starea de sănătate psihică și somatică a acestuia, dar și în dezechilibrele și suferințele sociale.

Orice perturbare, dezechilibru în interiorul sistemului familiei, are efecte disfuncționale asupra copilului atât la nivelul psihic, fizic cât și social. Cel mai adesea copiii dobândesc simptome ca urmare a coeziunii reduse dintre membrii familiei, a stării de încordare dintre părinți, a atmosferei familiale nefavorabile, a lipsei de supraveghere și dezinteres din partea familiei. În acest context, simptomul pe care îl dezvoltă copilul (depresie, nereușită școlară, enurezis) are o funcție de adaptare pentru sistemul familial respectiv, urmărind menținerea echilibrului. Simptomul are o anumită funcție în cadrul sistemului, pentru care poate fi o modalitate de a deține controlul asupra celorlalți membri ai familiei, important pentru consilierii de orientare strategică să identifice funcția simptomului în sistemul familial. Simptomul apărut la copil este considerat ca un mod de comunicare. Simptomul nu face decât să exprime metaforic o problemă și să sugereze soluția (care însă este una nesatisfăcătoare dar cu rol adaptativ în menținerea relației, în menținerea echilibrului).

Copilul manifestă aceste comportamente simptomatice pentru a atrage atenția părinților de la problemele lor, de la relațiilor lor defectuase la copilul, ce prezintă acest simptom. Specialiștii în domeniu sunt de părere că interacțiunile sociale și nu individul ca entitate izolată reprezintă problema de care trebuie să se ocupe psihologul. Intervenția psihologică are mai multe șanse de succes dacă clientul este abordat împreună cu contextul său social, în interacțiune cu cei cu care conviețuiește. Consilierea familiei reprezintă modele viabile de asistare și facilitare a echilibrului sistemului familial aflat în impas, a familiilor disfuncționale.

Cele mai importante disfuncționalități pentru care se apelează la un consilier sunt (I.Mitrofan și C.Ciupercă,2002):

- o imagine de sine negativă, sentimente și păreri despre ei înșiși defavorabile;
- comunicarea cu ceilalți membri ai familiei indirectă, vagă și nesinceră;
- regulile folosite în sistemul familial sunt rigide, depășite sau neacceptate de ceilalți;
- relațiile extrafamiliale sunt puține și formale. [1, 4, 6,7]

Studiile experimentale au demonstrat că în dinamică diverselor probleme, factorul familial prin natura complexității sale structural și funcționale, este profund implicat. Adesea clienții nu sunt decât "metafora" tulburărilor relaționare și de comunicare din familial și cuplurile lor. Consilierul nu poate ignora impactul pe care îl are familia. El poate utiliza teoriile explicative ale familiei pentru a înțelege mai bine dinamica familiilor și felul cum indivizii sunt influențați de aceasta, precum și strategiile teoriilor de familie, astfel încât intervenția de consiliere să fie cât mai eficientă. În acest sens psihologul pentru a ajuta familiile sa-și îmbunătățească interacțiunile dintre membrii săi, atitudinile și comportamentul acestora, psihologul are nevoie să cunoască caracteristicile unei familii sănătoase, funcționale – fiecare abordare, teorie de familie are propria sa listă de caracteristici pentru o familie funcțională. În lucrul cu familia psihologul realizează o evaluare a familiei pentru și asupra căror caracteristici să intervină.

Abordarea strategică reprezintă o orientare fundamentală din cadrul mai vast al teoriilor de familie, care s-a desprins din trunchiul mai larg al orientării

comunicaționale, alături de modelul structural și de cel sistemic. Cei mai reprezentativi teoreticieni și practicieni „strategici” sunt Jay Haley și Cloe Madanes, la fel fiind considerați adepții acestei abordări și Milton Erikson, Lynn Hoffman, Richard Rabkin, Richard Fisch, John Weakland, Paul Watzlawick și Arthur Bodin.

După modelul strategic familia reprezintă:

- un sistem bine organizat și structurat.
- organizarea, structura sistemului se reflectă în patternuri comportamentale caracteristice cu un înalt grad de predictibilitate;
- are o organizare pe verticală, adică o ierarhie ce se referă la influența pe care o exercită un membru asupra altuia;
- există un sistem de reguli care o guvernează, iar pentru ca familia să fie înțeleasă mai bine este necesar să se descifreze și să se înțeleagă specificul regulilor ei;
- se caracterizează printr-o funcționare bazată pe legăturile dintre generații, iar controlul și autoritatea sunt menținute de părinți;
- alianțele, coalițiile, formațiile dintre grupurile din cadrul familiei și alte părți ale sistemului care dau unicitate familiei pot altera ierarhia convențională.

Din perspective abordării strategice se consideră familiile ca fiind funcționale dacă acestea dispun de caracteristicile unui sistem deschis, cu granițe bine conturate, clare care permit schimbul de informații în mod adecvat și predictibil.

Familiile vor fi văzute ca disfuncționale dacă acestea neagă în mod tipic prezenta vreunei problem sau creează probleme acolo unde nu există nici una. Ele sunt caracterizate printr-o structură ierarhică neclară sau necorespunzătoare, coaliții între nivelurile ierarhiei. Când un asemenea pattern comportamental se cristalizează într-o familie, aceasta este blocată într-o stare de confuzie sau ambiguitate și de aceea este foarte probabil ca unul dintre membri să dezvolte un comportament simptomatic.[1; p. 436]

În abordarea de tip strategic, tehnicile reprezintă un element de bază și constau în instrucțiuni care inițiază sau mențin schimbarea. Ele îndeplinesc trei funcții de bază în cadrul procesului de intervenție:

- încurajarea schimbării comportamentului și a introducerii de noi experiențe subiective pentru membrii familiei;
- intensificarea relației psiholog - client prin utilizarea sarcinilor;
- obținerea unor informații utile despre familie prin observarea răspunsului familiei la instrucțiuni.

La rândul ei, familia poate avea trei tipuri de răspunsuri:

- să realizeze instrucțiunile cu succes ;
- să realizeze instrucțiunile parțial ;
- să reziste instrucțiunilor.

Tipurile de tehnici folosite de modelul de consiliere strategic de familie:

1. *Instrucțiunile directe* reprezintă sarcini desemnate să schimbe secvența interacțională din interiorul familiei. Madanes (1981) afirmă că „scopul instrucțiunilor directe este de a modifica secvențele de interacțiune din familie”.
2. *Instrucțiunile paradoxale* presupun sarcini în care succesul se bazează pe faptul că familia nu respectă instrucțiunile sau le urmează până la un punct extrem și, în final, dă înapoi, fapt ce produce schimbarea. În felul acesta, în mod paradoxal, se

urmărește blocarea coalițiilor trans-generaționale, tocmai prin exagerarea ei, și realinierea structurii familiale.

3. *Reîncadrarea* este o intervenție în care psihologul oferă o perspectivă diferită (de regulă neculpabilizatoare și pozitivă) asupra problemei prezente. Ea permite membrilor familiei să gândească și să se comporte diferit în cadrul noului context.
4. *Prescrierea simptomului* este un tip de intervenție paradoxală în care clientul este îndrumat să manifeste comportamentul simptomatic.
5. *Tehnicile „prefacerii”* presupun intervenții paradoxale în care clienții sunt îndrumați să se „prefacă” că manifestă simptomul.
6. *Reținerea (Înfrânarea) schimbării* reprezintă intervenții paradoxale în care psihologul încearcă să descurajeze familia de la a se mișca prea repede în direcția schimbării comportamentelor sau chiar neagă schimbarea ori posibilitatea ei.
7. *Încercările dificile* sunt un alt tip de intervenții paradoxale în care familiei i se dau sarcini pentru realizarea cărora îi va fi mai greu să păstreze simptomul decât să renunțe la el.
8. *Sarcinile metaforice* reprezintă instrucțiuni care implică activități sau conversații referitoare în mod simbolic la problema prezentă, și, astfel, indirect, se facilitează schimbarea.[3; p.32], [6; p.173]

Problema investigației constă în a studia familia ca unul din factorii determinanți în apariția nereușitei școlare la copil și de a identifica tehnici de consiliere strategică familială, în procesul intervenției în cazul nereușitei școlare la copil.

Obiectul cercetării îl constituie strategiile de consiliere strategică de familie în cazul nereușitei școlare la copil

Scopul cercetării noastre este de a studia influența metodelor și tehnicilor de consiliere strategică de familie asupra schimbării tipului de interacțiune intrafamilială în cazul nereușitei școlare la copil

Ipotezele cercetării:

1. Nereușita școlară prezentată de copil este o consecință, generată și condiționată de climatul sistemului familial.
2. Comportamentul simptomatic al copilului poate fi ameliorat prin consilierea strategică de familie privind schimbarea tipului de interacțiune intrafamilială.

În scopul colectării informațiilor și identificării, observării simptomului în sistemul familial, am realizat interviuarea membrilor. Cele două familii, participante în cadrul investigației au fost selectate în baza acordului de participare.

Ghidul orientativ pentru primul interviu familial (Weber T., Mc Keever J. E., Mc Daniel S., 1985), vizează o serie de proceduri strategice și structurale.

Familia(I)

Componența familiei: tata (35 ani, studii superioare), mama (32 ani, studii superioare), fiul, marcat de nereușită școlară, nu vrea să facă teme (7ani).

Stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari.

Coeziune: un nivel mediu de coeziune.

Flexibilitate: tipul de sistem rigid.

Granițele interne: difuze

Ierarhie: în gestionarea familiei ierarhic domină copilul

Tipul de funcționare familială: este caracterizat de relații permissive, rigiditate și o slabă adaptare la noul stadiu ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari, slaba realizare a rolului de părinte. Părinții sunt mai puțin preocupați de copil și mai mult sunt preocupați de creație. Plecarea fiului la școală nu a schimbat cu nimic stereotipul vieții de familie.

Familia este caracterizată ca o familie tipic psihosomatogenă datorită faptului că granițele sunt difuze între subsisteme. Părinții se confruntă cu dificultăți de realizare a rolului de părinte a obiectivelor specifice stadiului ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari.

Ei recunosc existența acestor dificultăți. Deficitarea funcționare a familiei i-a afectat pe toți membrii familiei. Nereușita școlară a fiului fiind consecința stăgării familiei în stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor preșcolari.

Reflecții psihologului asupra consilierii: Din interviul realizat cu familia, constatăm faptul că ea se afla la stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari, dar familia nu vrea să renunțe la stilul ei de viață liber și relaxat. Școlarizarea copilului, școala solicită o reorganizarea a vieții sistemului familial, reorganizarea rolurilor familiale. Școală este o pedeapsă pentru familia dată. Când copilul primește o notă satisfăcătoare, el este recompensat prin a se juca cu tata la calculator. Mesajul pe care i-l transmit părinții copilului este să suporte școală și să nu aducă note insuficiente.

Este greu de imaginat că copilul se va adapta ușor la școală deoarece familia nu îi oferă suport el să preia statutul de elev. Ea nu îi oferă posibilități de formarea a abilităților de a învăța. Familia cu efort extraordinar îl ajută pe copil să-și facă temele, toți așteaptă zilele de odihnă, vacanța pentru a se relaxa. Familia a rămas încă în stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari.

Ulterior, în ședințele de consiliere cu familia data am apelat la mai multe tehnici ale consilierii strategice de familie:

Instrucțiunile directe – ”Scrieți pe o foaie de hârtie orele disponibile pentru a petrece cu copilul pe parcursul zile (fiecare soț separate indică orele);

Reîncadrarea – ”Tatăl să fie acela care pregătește hăinuțele copilului pentru școală”;

Prescrierea simptomului - Copilului i se zice : ”Fă crize de isterie”; ”Nu-ți fa temele timp de 3 zile”

Tehnicile „prefacerii”: ”Prefă-te că că te simți rău și te doare capul”

Încercările dificile – Părinții zilnic să meargă la școală, să comunice cu învățătoarea să se împrietenească.

Termometrul familiei este elaborat și se află în familie. Zilnic familia trebuie să vorbească emoțiile sale și să modifice gradual.

Studii de caz

Familia(II)

Componenta familiei: tata (42 ani, studii superioare), mama (38 ani, studii superioare), fiul, marcat de nereușită școlară, dimineață pleacă la școală dar nu ajunge la școală, se plimbă, vine seara târziu (11ani).

Stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari.

Coeziune: un nivel scăzut de coeziune.

Flexibilitate: tipul de sistem rigid.

Granițele interne și externe: difuze

Ierarhie: în gestionarea familie sunt implicați toți membrii, sistemul de relații în familie este permisiv.

Tipul de funcționare familială: este caracterizat de hiperprotecție, rigiditate și o lipsă a rezolvării conflictelor. Familia este caracterizată ca o familie tipic psihosomatogenă datorită faptului că granițele sunt difuze între subsisteme și fiul este stabilizatorul disfuncțional al relațiilor dintre părinți .

Membrii familiei recunosc existența conflictului și a confruntărilor reale. Ei își reorientează atenția asupra problemei fiului lor. Funcționare defectuasă a familiei i-a afectat pe toți membrii familiei, și în același timp s-au îmbunătățit relațiile dintre părinți. Simptomul, nereușita fiului, reflectă problemele existente între soți și în același timp încercarea de a le soluționa care vine din partea fiului.

Reflecții psihologului asupra consilierii:

Această familie este stadiul ciclului vieții de familie: creșterea și educarea copiilor școlari, dar și solicitarea maximă în plan profesional, ambii parteneri fiind angajați în câmpul muncii. Schimbarea postului de munca a soțului a solicitat flexibilitate și adaptabilitate din partea familiei, această schimbare a dus după sine o perioadă tensionată pentru familie marcată de conflicte frecvente. Am utilizat interviul circular pentru a scoate în evidență simptomul.

Răspunsurile soților denotă, că situații când ei să comunice, în ultima perioadă nu prea au fost. Soții deseori erau în conflict, iar nereușita fiului, absențele de la ore, întoarcerea târzie acasă a sporit coeziune părinților și asigură homeostazia. Astfel constatăm că problemele de comportament al fiului, simptomul fiului sunt o exprimare metaforică a problemelor existente a nivelul relațiilor dintre soți, fiind în același timp și o încercare greșită de a o soluționa. Constatăm în același timp o patologie a ierarhie, unde copilul este acela care deține controlul asupra părinților.

Ulterior, în ședințele de consiliere cu familia data am apelat la la mai multe tehnici ale consilierii strategice de familie:

Instrucțiunile directe – ”Zilnic fiul să se plimbe de la ora 13 pînă la 15 și numai după aceasta să se întoarcă acasă”

Instrucțiunile directe – ” În fiecare seară la o ora stabilită împreună cu soția să serviți ceai;

Tehnicile „prefacerii”: ”Prefăceti-vă ca sunteți copiii, timp de jumătate de zi”

Termometrul familiei este elaborat și se află în familie. Zilnic familia trebuie să vorbească emoțiile sale și să modifice gradual.

Înainte de apariția consilierii de familie, individul era privit ca un loc al problemelor psihologice și tinta evidentă a intervenției. Dacă o mamă telefona pentru a se plînge că fiul ei în vîrstă de cincisprezece ani era depresiv, un clinician trebuia să se întâlnească cu baiatul pentru a afla ce se întampla cu el. Un rogerian ar fi putut să investigheze stima de sine scăzută, un freudian mînia reprimată, un behaviorist lipsa activităților de întărire; dar toți sunt de acord că forțele primare care formează comportamentul baiatului sunt amplasate în el și, de aceea, intervenția cere numai prezența clientului și a unui psiholog. Consilierea de familie a schimbat toate acestea. Astăzi, dacă o mamă cere ajutor pentru un adolescent depresiv, majoritatea psihologilor se vor întâlni cu baiatul și cu părinții acestuia împreună. Dacă un baiat de cincisprezece ani este depresiv, nu este irațional să se presupună că s-ar putea întampla ceva în familie. Când o persoană dintr-o familie (clientul) are dureri care apar sub forma simptomelor (în cazul cercetării noastre simptomul este nereușita școlară), toți membrii

familiei simt această durere într-un anume fel. Simptomele sale sunt un „SOS” privind durerea părinților lui și dezechilibrul familial rezultat. Simptomele sale sunt un mesaj că el își distorsionează propria dezvoltare, ca rezultat al încercării de a ameliora și absorbi durerea părinților săi. O problemă la un copil sau un simptom este felul său de a comunica cu o altă persoană. În cazul unui copil cu nereușită școlară, putem presupune că este modul său a comunica cu membrii familiei în privința unor anumite probleme, mai mult decât atât, este încercarea copilului de a rezolva aceste probleme. Putem presupune că un simptom exprimă analogic sau metaforic atât problema cât și soluția la problemă, dar de obicei soluția nefiind una satisfăcătoare pentru cei implicați.

Referințe bibliografice:

1. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie.* Iași : Polirom, 2003. 480 p.
2. HOLDEVICI, Irina. *Psihoterapia de scurtă durată*, București: Dual Tech, 2004. 407 p.
3. MADANES C. *Terapia strategică de familie.* Traducere Sirețchi A. Institutul de cuplu și familie, 2011
4. MITROFAN I., VASILE D. L. *Terapii de familie.* București: Ed.SPER, 2001.250 p.
5. MITROFAN, Iolanda, NUȚĂ Adrian, *Consilierea psihologică*, București: Editura Sper, 2005
6. MITROFAN, Iolanda. *Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative)*, București: Editura Sper, 2008, 517 p.
7. ZĂMOȘTEANU, Alina Oana. *Psihoterapie familială și intervenții sistemice*, Timișoara: Eurobit, 2008, 292 p.

**PSIHOPROFILAXIA NEUROTIZĂRII COPILULUI ÎN FAMILIE
PRIN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PARENTALE**

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

Abstract: *The research reflects the theoretical and applicative investigation of parental competencies - as a means of psycho prophylaxis of child neurotisation in the family. It is interesting to note the experimental study of the level of development of parental competencies, such as the structure of the formative program focused on the development of parental skills, especially on disciplinary competencies.*

Key words: *parental competence, family, disciplinary competence.*

În toate societățile și în toate timpurile sistemul familial a deținut și deține rolul principal al formării și socializării copilului, reprezentând cadrul fundamental în interiorul caruia sunt satisfacute nevoile sale psihologice și sociale și implinite etapele întregului său ciclu de creștere și dezvoltare. Sistemul familial este primul intermediar cu societatea și tot el constituie matricea care îi imprimă primele și cele mai importante trăsături caracteriale și morale. El exercită cele mai persistente influențe în viața copilului, oferindu-i acestuia protecție, afecțiune și modele adecvate de socializare și integrare socială.

Întreaga acțiune de modelare a personalității copilului constituie o opera educativă de anvergură, care antrenează toate direcțiile creșterii și dezvoltării sale: fizică, psihică, afectivă, morală și socială. În această acțiune rolul părinților are o importanță deosebită, deoarece nici un copil nu poate fi dirijat și educat decât într-o ambianță caracterizată de afectivitate și dragoste.

Interesul sporit de-a lungul anilor al cercetătorilor orientat spre a determina impactul familiei în formarea personalității copilului este actual și în prezent. În acest

sens, numărul, natura, problemele, fenomenele investigate teoretic și experimental de variați autori sunt semnificative.

Prezintă interes pentru cercetarea noastră investigațiile experimentale, privind relația dintre i parentale, greșelile în educație, atitudinea părintelui față de copil, climatul psihologic din familie și nevrozele infantile realizate de Захаров А. И., Гарбузов В. И., reflecțiile științifice cu privire la aspecte ce țin de relația părinți-copii, descrise din unghiul unor tablouri psihocomportamentale de M. Boroș, B. Spock, C. Ciofu, la mijloacele educative utilizate și la efectele acestora asupra dezvoltării copiilor Allport, U. Șchiopu, L. Schlessinger, studiile cu referire la stiluri parentale, atitudini parentale, competențe parentale elucidate de Maria Nicoleta Turlic, Diana Baumrind, Glăveanu, M.S.

Захаров А. И., Гарбузов В. И. in rezultatul investigațiilor științifice au identificat factorii determinanți a nevrozelor infantile specificând rolul personalității părinților, relațiile și climatul psihologic în familie, stilurile parentale, greșelile în educație precum și sistema de relații părinte-copil, atitudinea părinților față de copil.

Simona Maria Glăveanu în studiul relației parinte-copil pune în valoare competențele parentale, menționând că părinții se raportează la solicitările multiple ale interacțiunii cu copiii în funcție de nivelul de dezvoltare a acestora, tot competențele parentale fiind un factor deosebit de important în ceea ce privește capacitatea acestora de a-și asuma rolul de educatori ai copilului, de a rezolva dezirabil un conflict, de a ajuta copilul să găsească raportul optim între valori, atitudini și comportamente. [5; p.46]

Competența parentală astăzi prezintă domeniu de interes pentru psihologi, cadre didactice, asistenți sociali. Cercetările actuale nu prezintă o opinie unanimă vis-à-vis de competențele parentale. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să identificăm următoarele definiții ale competenței parentale:

- Cunoștințe, priceperi, deprinderi și modalități de realizare a activității pedagogice. (Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров);
- caracteristică integrativă care determină aptitudinea, capacitatea de a rezolva probleme tipice aparute în situații pedagogice reale prin utilizarea cunoștințelor, experienței, valorilor. (А.П. Тряпицына);
- Capacitatea de a crea condiții în care copiii se simt în siguranță, primind suportul necesar din parte adulților în procesul de dezvoltare. (Кормушина Н.Г.);
- Posedarea de către părinți a cunoștințelor, abilităților, experiențelor în educarea copiilor. (Мизина М.М.);
- Capacitatea părinților de a organiza viața familială, social-pedagogică orientată spre formarea și dezvoltarea la copil a deprinderilor sociale, abilităților sociale, inteligenței sociale prin abordarea competentă a situațiilor. (Е.В. Руденский)
- Condiția esențială a relaționării favorabile în relația părinte-copil care presupune integrarea unor aspecte importante a experienței personale a părintelui: cognitive, afective, sensoriale, psihomotrice, spirituale, comunicative, ludice, reflexive.[10, p.8]

Competența parentală reprezintă un sistem de cunoștințe, priceperi, capacități, deprinderi și abilități susținute de trăsături de personalitate specifice și care îi permit părintelui să îndeplinească cu succes responsabilitățile parentale, să prevină și să depășească situațiile de criză în favoarea dezvoltării copilului și, astfel, să atingă obiectivele activităților educative. [6, p.88]

Rezultatele investigațiilor științifice realizate de P.V. Овчарова, Н.Г. Кормушина, Н.И. Мизина, М.О. Емихина reflectă următoarele componente a competențelor parentale: cognitiv, afectiv și comportamental.

Е.П. Арнаутова, Т.В. Бахутапвили, О.С. Нестерова, М.А. Орлова С.С. Пилюкова, В.В. Селина prezintă în structura competențelor parentale următoarele componente: motivațional, de personalitate, cognitiv, organizatoric, constructiv, comunicativ, emoțional, valoric, reflexiv.

Analizând și sintetizând abordările existente a componentelor competenței parentale В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина le rezumă la trei componente: motivațională, cognitivă, comunicativă.[10, p.11]

Tabelul 1. Componentele competenței parentale după В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина

Componenetele competenței parentale	Indicatorii competenței parentale
Motivațională	Orientarea părintelui spre educare cu succes a copilului, trebuința de autorealizare ca părinte și autodezvoltare în acest plan; autoapreciere adecvată ca părinte; deschidere către schimbare; tendința de a cunoaște și înțelege motivele comportamentului copilului, de a-i susține interesele, empatie, reflexie, autocontrol; dorința de a dezvolta copilul în conformitate cu aptitudinile acestuia; tendința de a se autoperfectiona în domeniul educației copiilor.
Cognitivă	Abilitatea de a cunoaște particularitățile de vîrstă a copiilor, particularitățile psihologice: activitate primordială, neoformațiuni, crize, legități în dezvoltarea psihică; stiluri de educație și impactul lor asupra personalității.
Comunicativă	Abilitatea de a dezvolta interesul copiilor față de diverse activități; a stimula independența copiilor, de a stabili și menține relațiile cu copilul; de a comunica conform particularităților de vîrstă; stabilirea relațiilor favorabile și de încredere.

Prezintă interes pentru studiul nostru opiniile științifice privind factorii ai competenței parentale prezentate de Simona Maria Glăveanu, cu scopul de a avea o imagine cât mai autentică asupra relaționării părinți-copii în societatea actuală, elaborează „*model factorial al competenței parentale*”. Factorii ai competenței parentale:

1. factorul „*cunoaștere*” – vizează abilitatea părintelui de a cunoaște, în funcție de etapele de vîrstă ale copilului, nivelul de dezvoltare; pe baza acestuia de a-și explica reacțiile copilului; de a înțelege nevoile copilului și a formula răspunsuri adecvate acestora;
2. factorul „*disciplinare*” – reflectă abilitatea părintelui de a comunica asertiv, gestionarea adecvată a regimului de recompensă și pedeapsă permițând, totodată, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase;
3. factorul „*managementul timpului*” – relevă, pe de-o parte, abilitatea părintelui de a determina calitatea și cantitatea timpului petrecut cu propriul copil și, pe de altă parte, capacitatea sa de a coordona/dirija timpul copilului, de a crea contexte care să contribuie la stimularea gândirii critice și creatoare și la dezvoltarea simțului estetic și, de asemenea, care să susțină inserția socială a copilului;
4. factorul „*suport afectiv*” – implică abilitatea părintelui de a cunoaște și a utiliza modalități eficiente atât de prevenire, cât și de coping al stresului din familie; presupune gestionarea situațiilor tensionale și oferirea unui suport afectiv ce ajută copilul în a-și gestiona emoțiile negative;
5. factorul „*managementul crizelor*” – reflectă abilitatea părintelui de a fi un bun leader, de a găsi soluții la problemele copilului împreună cu acesta, astfel depășind situațiile critice de natură educațională sau personală și determinând dezvoltarea

gândirii critice și raționale a copilului, precum și perseverența în rezolvarea de probleme (Glăveanu, 2009). [4, p.89]

Simona Maria Glăveanu concluzionează, că părintele competent este acela care dispune de aptitudini parentale ca și componente instrumental-operaționale ale personalității părinților ce favorizează creșterea eficienței influențelor exercitate în relațiile cu copiii (Bettlheim, 1987, *apud* Mitrofan, 1991; Benito, 2003) și care reușește să răspundă adecvat nevoilor copilului sau să dezvolte nu obediența, ci respectul individualității și autonomia de la vârstele cele mai fragede.[4, p.88]

Scopul cercetării de a studia nivelul dezvoltării competențelor parentale

Ipotezele cercetării:

1. Există diferențe privind nivelul de dezvoltare a competențelor parentale, în special pe dimensiunea disciplinare.
2. Elaborarea și implementarea unui program de dezvoltare a competențelor parentale axat pe dimensiunea disciplinare, care va preîntâmpina nevrotizarea copilului în familie

Lotul experimental de subiecți. În cercetarea noastră am investigat 50 părinți a elevilor claselor a 4-a, din mun. Bălți. Am acordat o atenție specială supravegherii acestora, pentru a se evita situația contaminării răspunsurilor prin influență reciprocă.



Figura 1: Repartizarea procentuală a lotului experimental de subiecți

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente :

1. **Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.), după S. Glăveanu**

Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P) care presupune 81 de itemi distribuiți în următoarele cinci dimensiuni:

- cunoaștere;
- suport afectiv și managementul stresului;
- disciplinare;
- managementul timpului;
- managementul crizelor.

Scalarea itemilor s-a realizat prin atribuirea de numere de la 1 la 5, iar părinților li s-a cerut să precizeze măsura în care îi caracterizează conduitele listate (1 – în foarte mică măsură, 2 – în mică măsură, 3 – în măsură moderată, 4 – în mare măsură, 5 – în foarte mare măsură), scorul final distribuindu-se între 81 și 405.

Tabelul 1: Rezultatele obținute de respondenți la Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)

Subiecții experimentali	Nivelul competenței parentale			Total subiecți
	Redus	Mediu	Ridicat	
Părinți	20% (10/50)	46,6% (24/50)	33,3% (16/50)	50

Rezultatele obținute de respondenți la **Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)** au arătat că: **33,3%** respondenți (sau 16 părinți din 50) au prezentat scoruri ridicate, ceea ce corespunde unui nivel înalt al dezvoltării competențelor parentale; **46,6%** respondenți (sau 24 părinți din 50) au prezentat un nivel mediu al dezvoltării competențelor parentale; pe când **20%** respondenți (sau 10 părinți din 50) au prezentat un nivel redus al dezvoltării.

Luând în calcul stadiile vieții familiale și particularitățile acestora, am investigat dacă există diferențe în privința competenței parentale între părinții de vârste diferite. În acest scop am calculat mediile scorurilor obținute de respondenți la **Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)**, pe categorii de vârstă. În urma analizei rezultatelor (prezentate în tabelul nr.2, Figura 2) observăm că media cea mai ridicată la scorul competenței parentale (m=308,11;) este obținută de părinții cu vârsta între 36 și 39 de ani și de cei cu vârsta între 40-45 de ani (m=275,34 217,28), aceștia au fost urmați de părinții cu vârsta între 25 și 35 de ani (m=217,28).

Tabelul 2: Relația competența parentală și vârsta

Vârsta	Competența parentală
	Media scorurilor
25-35 ani	217,28
36-39 ani	308,11
40-45 ani	275,34

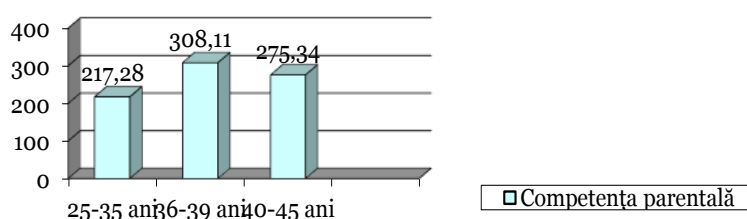


Figura 2: Media obținută la Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)

Obținerea celui mai ridicat scor la competența parentală de către părinții cu vârsta între 36 și 39 de ani era de așteptat, ținând cont de particularitățile specifice, ale acestei perioade de vârstă – trăirea unei stabilizări familiale și a unei recunoașteri profesionale, manifestarea deplină a trăsăturilor personalității mature precum atașamentul pentru viața de familie, toleranța la frustrare, autocontrolul și centrarea pe problemă. Scorul relativ scăzut la competența parentală al părinților din categoria de vârstă 40-45 de ani poate fi explicat prin traversarea crizei vârstei mijlocii, însă poate fi asociat și cu efortul pentru eficiența profesională și extinderea responsabilităților precum și diverse alte probleme de viață.

Rezultatele cantitative obținute privind competența parentală ale părinților cu vârsta între 25 și 35 de ani poate fi explicat de o serie de caracteristici ale perioadei de vârstă: în această perioadă predomină un înalt nivel energetic și de adaptare, gândirea profundă, sistematică și manifestarea personalității mature, în același timp pot apărea la o serie de dificultăți legate de găsirea și menținerea unui loc de muncă, de valorificarea potențialităților sau de suprasolicitarea profesională – situații ce pot influența în sens negativ cantitatea și calitatea timpului petrecut cu copilul.

Prezintă interes pentru cercetarea noastră, rezultate cantitative obținute de respondenți în raport cu dimensiunile prezentate în **Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)** (prezentate în Figura 3): cunoaștere, suport afectiv și managementul stresului, disciplinare, managementul timpului, managementul crizelor.

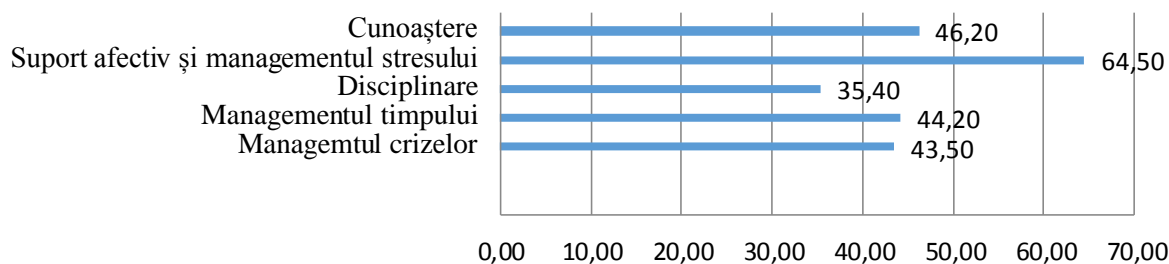


Figura 3: Indicii cantitativi (media) obținuți de respondenți la itimii Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)

Indicii cantitativi obținuți de respondenți denotă dificultăți întâlnite de aceștia privind exercitarea rolului de părinte, în special, disciplinarea pozitivă a copilului - abilitatea părintelui de a comunica asertiv și eficient (utilizând mijloace adaptate etapei de vârstă și dezvoltare a copilului vederea dirijării optime a procesului de învățare a regulilor sociale și a normelor morale; implică gestionarea adecvată (în conformitate cu natura, frecvența și intensitatea conduitelor copilului) a regimului de recompensă și pedeapsă, permițând, totodată, dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase.

Atestăm carențe și la itimii ce țin de managementul timpului, managementul crizelor, rezultatele fiind explicate inclusive și prin prisma particularităților de vârstă a părinților, implicarea lor intensă în activitatea profesională, rolurile realizate de aceștia.

Indicii cantitative obținuți de subiecții experimentale la componenta Disciplinare, ne-a permis să realizăm o analiză mai detaliată a itimilor dimensiunii Disciplinare, reparizându-i după cum urmează:

- metode educative, itimii 3, 5, 16, 18, 21, 24, 27;
- gestionarea adecvată (în conformitate cu natura, frecvența și intensitatea conduitelor copilului) a regimului de recompensă și pedeapsă, itimii 7, 8, 13, 14, 17, 26, 45;
- abilitatea părintelui de a comunica asertiv și eficient, itimii 2, 23, 28, 42, 46.

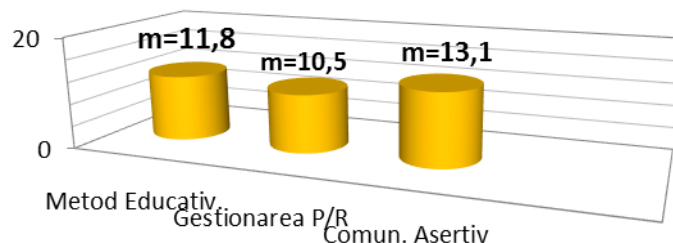


Figura 4: Indicii cantitativi (media) obținuți de respondenți la itimii Metode educative, Gestionarea pedepselor/recompenselor, Comunicarea asertivă a dimensiunii Disciplinare

Din Figura 4, observăm că respondenții se confruntă cu dificultăți în special ce țin de gestionarea pedepselor și recompenselor, metodele educative administrate în raport cu copiii, ținând cont de particularitățile de vârstă, astfel încât să permită dezvoltarea tuturor potențialităților unei personalități armonioase, și comunicarea eficientă în relația părinte- copil ce presupune utilizarea mesajelor nonviolente, asertive, empatic.

Concluzii:

Rezultatele cercetării ne-au permis să concluzionăm că:

- Nivelul jos de dezvoltare a Competențelor parentale corelează cu scorul redus la dimensiunii Disciplinare, ceea ce ne permite să deducem despre utilizarea de către respondenți a unor tehnici ineficiente de disciplinare, a metodelor distructive în educarea copiilor, abordarea lor neținând cont de particularitățile de vârstă, să atestăm prezența carențelor la capitolul comunicare eficientă în relația părinte-copil.

- Subiecților care au avut scoruri reduse la **Chestionarul de investigare a competenței parentale (C.C.P.)** li s-a propus să fie incluși într-un program de dezvoltare a competențelor parentale, pentru a investiga cea de-a doua parte a ipotezei cercetării (Elaborarea și implementarea unui program de dezvoltare a competențelor parentale axat pe dimensiunea disciplinare, prin care putem preîntâmpina nevrotizarea copilului în familie)
- Amplul program are drept scop de a *dezvolta competența parentală a respondenților, în general, și dimensiunea Disciplinare, în particular.* **Obiectivele programului: favorizarea autocunoașterii și intercunoașterii prin comunicare;** dezvoltarea abilităților de comunicare asertivă; identificarea modului în care emoțiile personale influențează relaționarea cu ceilalți; înțelegerea principiile ascultării active; folosirea feedback-ului prin „Eu”- mesaje; **dezvoltarea abilităților de gestionare a pedepselor/recompenselor.**
- Menționăm, totuși, faptul că acest gen de constatări nu poate fi aplicat la un mod general și exhaustiv, Competența aprentală, fiind influențată de existența altor factori: aspirațiile părinților, genul de cultură, nivelul de maturitate emoțională, ș.a.
- Ceea ce am obținut este o imagine a nivelului dezvoltării competențelor parentale, la un anumit moment dat și într-un anumit cadru specific, restrâns, suficient pentru a atrage atenția și a constitui un punct de pornire pentru investigații mai aprofundate.

Referințe bibliografice:

1. BOROȘ, M., *Părinți și copii*, Baia-Mare: Editura Gutinul, 1992.
2. BOTIȘ, A., TĂRĂU, A., *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Cluj-Napoca: Editura A.S.C.R., 2004.
3. CIOFU, C., *Interacțiunea părinți-copii*, București: Editura Amaltea, 2004.
4. GLĂVEANU, Simona Maria. Modele parentale relevate în tablouri familiale- abordare nanometrică. În: *Revista de psihologie*, 2011, nr. 1, p. 86–98.
5. GLĂVEANU, Simona Maria. Rezistența la stres – resursă a competenței parentale. În: *Revista de psihologie*, 2012, nr. 1, p. 45–56.
6. GLĂVEANU, Simona Maria. *Competența parentală. Model de conceptualizare și diagnoză (Parental Competence Questionnaire)*, București: Editura Universitară, 2012, 329 p.
7. SCHLESSINGER, L., *Greșelile părinților îi pot distruge pe copii: nu faceți copii dacă nu intenționați să-i creșteți*, București: Editura Curtea Veche, 2004.
8. SPOCK, B., *Despre arta de a fi părinte*, București: Editura Image, 2000
9. STAMATE, Dorina. Stilurile educative ale familiilor contemporane. În: *Revista de studii psihologice Universitatea Hyperion București*, 2016, nr.3, p. 144-154
10. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие/ состав. В.И. Перке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017. – 100 с.

RECOMANDĂRI METODOLOGICE PRIVIND EDUCAȚIA PARENTALĂ

ORÎNDAȘ LILIAN, cercetător științific,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article presents various policy documents and legislative acts on the development of parental abilities and competences in the Republic of Moldova; the studies conducted and the current situation regarding parental education and a number of methodological recommendations on parental education.*

Key words: *school-family-community partnership, parental education, parental abilities and competences, policy documents, legislative acts.*

Republica Moldova în ultimii douăzeci de ani s-a confruntat cu mai multe provocări și schimbări de ordin economic și sociocultural, care implicit au generat diverse inegalități, inclusiv și în ceea ce privește asigurarea dreptului fiecărui copil la dezvoltare, bunăstare și educație. Inegalitatea socioeconomică, culturală, fenomenele de migrațiune, exodul rural, dispersarea familiilor și perturbarea sistemului de valori al familiei, au afectat îngrijirea și educația copiilor, precum și posibilitățile acestora de a atinge potențialul maxim de dezvoltare.

La etapa actuală în Republica Moldova nu există educatori parentali formați, acreditați și supervizați în cadrul unui sistem coerent de educație parentală. Diferite categorii de specialiști, care interacționează cu părinții/persoane în grija cărora se află copilul abordează termenul de educație parentală diferit, existând confuzii în ceea ce privește activitățile de informare, sprijin parental, sprijin familial și educație parentală.

Studiile efectuate în domeniile sănătății, educației, protecției copilului au constatat lipsa sau existența unor cunoștințe, atitudini, practici lacunare și inadaptate condițiilor socio-culturale actuale în rândul familiilor, referitoare la aspecte ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului.

La nivel național nu există studii care să analizeze în profunzime modalitățile prin care părinții își exercită parentalitatea, în contexte diverse (în funcție de situația familială, de vârsta copiilor, de problematici specifice cu care se confruntă părintele și copilul etc.) [3; 4, p.3-5].

Analiza politicilor și cadrului legal privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale în Republica Moldova constată lipsa unei viziuni unitare și intersectoriale a acțiunilor, activităților și serviciilor orientate în această direcție. *Necesitatea de dezvoltare a abilităților, competențelor parentale, precum și a unor servicii specializate de educație parentală se regăsește în diferite documente de politici și acte legislative: Strategia națională „Educație pentru toți” pentru anii 2004-2015 aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 410 din 4 aprilie 2003; Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11 iulie 2011; Strategia pentru protecția copilului pentru anii 2014-2020 aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 434 din 10 iunie 2014; Legea nr. 123 din 18 iunie 2010 cu privire la serviciile sociale; Legea nr.60 din 30.03.2012 privind incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități; Legea nr. 140 din 14 iunie 2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți, Proiectul Strategiei Sănătatea, dezvoltarea și bunăstarea copiilor și adolescenților pentru anii 2014-2020; Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016 [1]; Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [2]. Cu toate acestea, viziunea de asigurare a unor asemenea servicii este sectorială și axată pe anumite categorii de beneficiari.*

Nu există o metodă corectă, o soluție „magică”, pentru care trebuie să o găsim în educația copilului. Orice copil este unic și reacționează în felul său la lumea care-l înconjoară. Prezentăm în continuare o serie de recomandări pentru părinți:

- Comportamentul copilului poate fi controlat și modificat în sens pozitiv numai dacă privim în mod realist cauzele ce provoacă problemele.
- Ca părinte ai o mare parte de vină pentru problemele comportamentale ale copilului tău. Nu trebuie să te învinuiești, trebuie să te analizezi. Trebuie să-ți înțelegi copilul, înțelegându-te pe tine.
- Pentru a fi un părinte bun trebuie să ai capacitatea de a detecta, de a tolera și de a rezolva situațiile dificile cu precauție și înțelegere.
- Fiecare părinte are stilul propriu de educație, convingerile și valorile personale; fiecare copil are particularitățile care-l deosebesc de oricare copil.

- Fii atent, părintele este modelul pe care copilul îl urmează!
- Nu pretinde copilului tău o disciplină exagerată pentru că îi vei îngrădi copilului orice formă de manifestare.
- Dacă ne fixăm în minte un prototip al copilului ideal și încercăm să ne modelăm propriul copil după acest exemplu, avem cele mai mari șanse ca rezultatul să ne dezamăgească în viitor.
- Numai după ce vei înțelege comportamentul copilului vei ști ce trebuie să faci.
- Nu-i oferi copilului mai mult, pentru că va avea pretenția să primească din ce în ce mai mult, până când părinții nu vor mai putea să răspundă solicitărilor sale.
- Nu lăsa copilul să sesizeze slăbiciunea ta ca părinte pentru că el va începe „șantajul sentimental”.
- Nu tratăm copilul ca fiind un bun ce ne aparține și asupra căruia avem toate drepturile.
- Rezervă-ți câteva ore pe zi din timpul tău pentru a-i observa copilului evoluția și performanțele!
- Răspunde-i adecvat și cu răbdare la toate întrebările, atunci când copilul tău traversează vârsta „de ce-ului”.
- Implică-te în jocurile pe care le inițiază copilul tău cât mai mult timp posibil.
- Dă-i primele sarcini, primele responsabilități atunci când copilul nu este adânc implicat într-o activitate antrenantă și recompensează-l corespunzător.
- Trebuie să fii flexibil, sensibil și deschis în relațiile cu copilul tău.
- Lasă deoparte atitudinea negativă pe care o ai în legătură cu copilul tău, chiar dacă există o anumită problemă comportamentală.
- Îndată ce ți-ai dat seama că există o problemă, este deosebit de important să o monitorizezi și să observi cum se manifestă înainte de a încerca s-o rezolvi.
- Copilul nu are nici-o vină pentru faptul că ești stresat, supus diverselor presiuni.
- Copilul este copil și nu ne putem aștepta de la el să facă lucrurile, așa cum dorim sau să se comporte, așa cum am vrea noi ca părinți.
- Pentru că se află într-o perioadă de învățare, trebuie să-l lași să și greșească, deoarece greșind va învăța până la urmă să se corecteze.
- Cere-i copilului să facă un lucru doar de două ori, prima dată pe un ton drăgăstos și a doua oară pe un ton ferm. Nu-l cicăli pentru că te va ignora. În funcție de îndeplinirea sau nu a solicitării trebuie să ai o atitudine consecventă, respectiv să te entuziasmezi atunci când îl răsplătești sau îți păstrezi calmul atunci când îl pedepsești.
- Joacă-te cu copilul, jocul având o importanță majoră în formarea unor legături puternice de natură pozitivă, bazate pe dragoste, între părinte și copil.
- Uneori copii se poartă urât din cele mai diverse motive, iar alteori pentru că reacționează la atmosfera emoțională a familiei și problema devine mai complicată fiind o problemă a părinților și a copilului.
- Dacă vrei să ai o reacție pozitivă din partea copilului tău bazată pe dragoste și respect, trebuie să-i arăți dragostea și respectul de ori câte ori ai ocazia.

Majoritatea părinților petrec mult timp cu copiii lor, căutând activități cât mai variate. Aceste activități stimulează activitățile sociale ale copilului, spiritul de inițiativă,

dezvoltă sentimentul de apartenență al acestuia. Propunem câteva sugestii pentru petrecerea în comun a **timpului liber**:

- *Pictatul pe față și corp.* Folosind vopsele speciale, vă puteți bucura alături de copii de imaginația și creativitatea lor.
- *În grădină.* Pentru cei care beneficiază de o „bucată de pământ”, îngrijirea plantelor (flori, legume etc.) poate fi o modalitate plăcută de relaxare și o posibilitate de comunicare afectivă.
- *Colecția familiei.* Puteți colecționa, împreună cu copiii dumneavoastră, cele mai variate obiecte, lucru care contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă în familie.
- *Campionatele familiei:* cărți, table, șah, scrabble, puzzle, „Nu te supăra, frate!”, Piticot, Monopoly etc. Orice joc trezește la copii spiritul de competiție, stimulează ambiția și voința.
- *Concursuri pe teme din desene animate.* Mai ales pentru copiii mici povestea, jocul, animația sunt metode utile pentru stimularea imaginației și a proceselor de cunoaștere.
- *În bucătărie.* Acordați-vă timp pentru a inventa împreună tot felul de rețete culinare.
- *Voluntariatul.* Implicați-vă împreună, părinți și copii, în activități de voluntariat, inițiate de diverse organizații neguvernamentale, în folosul comunității (acțiuni pentru: copiii străzii, bătrâni, persoane cu nevoi speciale, bolnavi cronici etc. sau diverse campanii de prevenire).
- *Produse artistice.* Realizați împreună diverse produse artistice (colaje pe diverse teme, afișe, desene, ornamente, obiecte artizanale, podoabe de pom, cântece, poezii, origami etc.). Cu unele dintre acestea puteți chiar decora casa.
- *Colțul vesel.* Realizați un mic panou, plasat la vedere, pe care să puteți nota diverse mesaje, enunțuri, însemnări, caricaturi, desene pentru membrii familiei. Acestea dau culoare zilei.
- *Așteptând oaspeți.* Pentru organizarea unui eveniment, fiecare membru al familiei va primi sarcini concrete (decorarea casei sau a mesei, cumpărături, gătit, ornarea produselor alimentare, primirea oaspeților etc.).
- *Lumea necuvântătoarelor.* Orice animal e bine să fie acceptat ca un „membru” al familiei. Îngrijirea animalelor de casă (câine, pisică, pești, broscuțe, păsări, hamsteri etc.) dezvoltă asumarea responsabilităților individuale, stimulează dezvoltarea afectivă. Mai mult chiar, este bine să transmitem copiilor un mesaj pozitiv față de orice altă formă de viață din univers (îngrijirea mediului natural).
- *Abilități practice.* Realizați produse utile (ghivece, scaune, suporturi, rafturi, farfurii, vase etc.) din diferite materiale (lemn, sticlă, ceramică, lut etc.). Ele vor fi folosite pentru uzul personal sau vor fi dăruite.
- *Teatru* (teatrul de păpuși pentru cei mici, joc de rol, scenarii, carnaval, karaoke pentru ceilalți copii). Teatrul permite reflectarea unor stări emoționale (pozitive sau negative), descătușarea unor inhibiții proprii. Stimulează creativitatea și plasează persoanele în situații de viață cu rol educativ.

Nu desconsiderați nici **activitățile zilnice**, pe care le puteți face alături de copii:

- Vizionați un film împreună și discutați-l;
- Citiți aceeași carte și încercați să comentați aspectele esențiale, simbolurile;
- Mergeți la cumpărături împreună;

- Petreceți măcar o oră pe săptămână plimbându-vă fără un scop anume (în parc, pe stradă etc.)
- Faceți împreună treabă în casă (gătit, spălat, curățenie, mici reparații);
- Discutați despre tendințele moderne în modă, muzică etc.;
- Petreceți zilnic câteva minute pentru efectuarea unor exerciții fizice de întreținere;
- Mergeți împreună la competiții sportive, faceți sport, vizionați emisiuni sportive;
- Mergeți în excursii, atât cu scop educativ, cât și cu scop de relaxare;
- Invitați în activitățile de relaxare (picnicuri, după-amiezi petrecute în familie, excursii etc.) și prietenii copiilor dvs.;
- Povestiți istorii de familie, folosind albume de fotografii, obiecte reprezentative, alte persoane implicate.

Fii **disponibil** pentru copilul tău:

- Fii atent la momentele în care copilul tău este dispus să stea de vorbă – înainte de cină, la culcare și fii disponibil;
- Deschide discuția, astfel copilul tău va realiza că-ți pasă de ceea ce i se întâmplă;
- Găsește-ti timp pentru a-l petrece doar tu cu copilul tău, făcând una dintre activitățile lui preferate;
- Observă interesele copilului tău și documentează-te astfel încât să aveți subiecte comune de discuție. Inițiază conversațiile împărtășindu-i lucrurile la care te-ai gândit mai degrabă decât să îi adresezi întrebări.

Arată-i copilului tău că este **ascultat**:

- Când copilul tău îți vorbește oprește orice altă activitate și ascultă-l;
- Arată-te interesat de ceea ce spune;
- Ascultă-i punctul de vedere chiar dacă este foarte diferit de al tău;
- Lasă-l să termine tot ce are de spus înainte de a-i răspunde;
- Repetă ceea ce ai auzit de la el pentru a fi sigur că ai înțeles corect punctul de vedere.

Răspunde-i în așa fel încât să te audă:

- Copilul se va depărta de tine dacă vei deveni mânios sau defensiv;
- Exprimă-ți părerea fără a i-o respinge pe a lui, admitând ca este în regulă să te contrazici;
- Rezistă tentației de a crea dispute pe marginea a ceea ce este corect. În schimb spune-i „știu că nu ești de acord cu mine dar asta este ceea ce cred eu”;
- Concentrează-te pe sentimentele copilului, în timpul conversației, mai degrabă decât pe ceea ce simți tu.

Referințe bibliografice:

1. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016, Publicat: 07.10.2016 în Monitorul Oficial Nr. 347-352, <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=366978>;
2. *Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, Publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351 <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>;
3. UNICEF, *Cunoștințe, atitudini și practici parentale în România*, București, 2005;
4. UNICEF, *Educația parentală contează*. Uniți pentru copii: Buletin informativ trimestrial al UNICEF România, nr. 5, 2009, p. 3-5;
5. VRĂȘMAȘ, E. A. *Consilierea și educația părinților*, București: Editura Aramis, 2002.

PARTENERIATUL ÎN VEDEREA INTEGRĂRII COPIILOR CU CES

**ȘERBU GEORGIANA ALEXANDRA, doctorand,
profesor învățământ preșcolar
Școala Gimnazială Jariștea, jud. Vrancea, România**

Abstract: *Obligation of giving special attention to the issue of integration of children with C.E.S. and self-help for a holistic, fair and equal development of normal children intervenes to the extent that the number of such categories of people has grown alarmingly. The need for continuous collaboration and communication expressed in a stable partnership calls into question the involvement of all decision makers so that these children can benefit from appropriate education to support them in the process of personality modeling. Their early integration into mass education becomes an imperative, and the partnership between all the institutions in charge of helping them becomes binding.*

Key words: *partnership, integration.*

Parteneriatul educațional este o necesitate care poate stimula procesul instructiv-educativ în vederea integrării și dezvoltării personalității umane. Educația, ca fenomen social, intervine în modelarea structurii de personalitate umană, atât ca factor extern al educabilității, cât și ca necesitate socială. Investiția în educație presupune investiție în viitor, de fapt.

Conform lui Sorin Cristea (2016, p. 9), „educația reprezintă o *realitate psihosocială incomensurabilă, care include o multitudine de activități și acțiuni organizate, cu finalități pedagogice generale, specifice și concrete, dar și de influențe spontane, incidentale și accidentale, cu efecte pedagogice (im)previzibile, difuze, continue și discontinue, directe și indirecte, provenite din toate direcțiile mediului natural și social, familial și local, național și internațional etc.*”

Pentru a înțelege efectele educației este necesar să înțelegem rolul deosebit pe care îl îndeplinește în ceea ce privește integrarea ulterioară în societate. Văzută ca o componentă esențială a educabilității, educația influențează potențialul de dezvoltare umană, fiind cea care oferă ocaziile și momentele necesare modelării și integrării în viața socială.

Idealul educațional este ghidat către calitate, iar „*problema asigurării și menținerii calității serviciilor educaționale este una deosebit de importantă, cu un impact imediat, dar și pe termen lung asupra beneficiarilor direcți ai acestora-elevii, cât și asupra beneficiarilor indirecti-comunitatea, societatea în general.*” (Ștefănescu, C., 2009, p.17).

Educația de calitate presupune stabilirea unor standarde de performanță care să ghideze procesul instructiv-educativ spre atingerea idealului educațional, și anume spre „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității umane, în vederea integrării în societate, conform cerințelor actuale și viitoare.”

Implicațiile educației au un caracter major în dezvoltarea umană. De reținut este faptul că fiecare are un ritm propriu de asimilare, de dezvoltare, de înțelegere, iar unicitatea persoanei devine un aspect deosebit în proiectarea și realizarea fenomenului educațional.

Diferențierea și individualizarea procesului instructiv-educativ se datorează nu doar caracterului unic al persoanei, cât și nevoilor educaționale diferite. Adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale intervine ca o consecință în ceea ce privește potențialul diferit al fiecăruia.

Există foarte multe cazuri în care cerințele educaționale speciale (CES.) nu definesc doar o stare de incapacitate cauzată de un handicap, ci definesc o categorie de persoane care necesită sprijin în ceea ce privește procesul de învățare. De altfel, „*cerințele educaționale speciale sunt toate acele nevoi/cerințe educative întâlnite la copil, pe o perioadă sau alta a dezvoltării sale, care apar din dizabilitate sau din orice alt*

tip de bariere de învățare (sociale, economice, culturale sau geografice) și care, pentru a fi depășite, necesită măsuri, metode și mijloace suplimentare.” (Vrăsmaș, E., p. 270)

„Educația incluzivă nu se preocupă numai de copiii cu dizabilități sau de găsirea alternativelor la un sistem școlar segregat și special. Ea încearcă soluții și recomandări și pentru alte grupuri de copii: copii săraci, copii din zone izolate geografic, din grupuri etnice și lingvistice minoritare, discriminați prin sex (fetele, în anumite zone culturale) etc. Și aceștia pot găsi un curriculum inadecvat sau predarea demotivantă, pot să se simtă străini față de cultura școlii respective sau nu pot înțelege indicațiile și materiile de predare din școală, sau pot întâmpina multe alte bariere.” (UNESCO, *Dosarul deschis*, p.22, *apud* Vrăsmaș, E. P. 273)

Pentru ca activitatea educațională să vină în sprijinul integrării copiilor cu CES. în societate și adaptării la cerințelor actuale, dar și viitoare, este necesar să existe o sinergie între mai mulți parteneri, astfel încât procesul instructiv-educativ să fie unul stimulat și eficient.

„Parteneriatul reprezintă procesul de colaborare dintre două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune”(Velea, Toderaș, Ionescu, 2006, p.59). Parteneriatul educațional vine în întâmpinarea problemelor cauzate de anumite curențe, astfel că stabilirea unor parteneriate eficiente devine un imperativ pentru o educație corespunzătoare.

Cerințele educative speciale necesită mai mult sprijin și planificare în ceea ce privește procesul educativ al acestei categorii. ”Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării la educație a tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare.” (UNESCO, 2000, *apud* Vrăsmaș, E., p. 275) Dezvoltarea armonioasă a copiilor presupune stabilirea condițiilor care să faciliteze procesul de integrare al acestora atât în cadrul grupurilor din care fac parte, cât și în societate. În primul rând, trebuie identificate posibilele situații care pot interveni și care pot afecta inclusiv copiii normali. Odată identificate situațiile de risc, modalitățile de rezolvare sunt foarte importante. Este necesar ca fiecare situație să fie tratată cu multă implicare și să fie luat în considerare orice aspect care ar putea influența evoluția ulterioară a copilului. De aceea, în virtutea asigurării dreptului egal la educație, parteneriatul dintre școală, familie și alte instituții abilitate în sprijinul, terapia și întrajutorarea acestei categorii de copii, cu cerințe educative speciale, să se realizeze încă de timpuriu.

„Intervenția specializată/specială constituie o direcție importantă de acțiune, în rezolvarea problematicii copiilor cu dizabilități și în principal pentru dizabilități severe de învățare. Educația specială este astfel o componentă a intervenției și a constituit primul pas în tratarea adecvată a problemelor pe care le pot avea copiii fie de la naștere, fie pe parcursul dezvoltării lor. Actualmente, termenul de educație specială se înlocuiește tot mai mult cu cel de educație a cerințelor speciale, tocmai pentru a sublinia, nu atât diferența față de educația generală, ci acțiunea asupra cerințelor educaționale ale copiilor.” (Vrăsmaș, E., p. 279-280)

Necesitatea stabilirii unui parteneriat între instituția școlară, familie și instituții abilitate să sprijine procesul de integrare al copiilor cu C.E.S în învățământul de masă a devenit un imperativ din considerente evidente: instituția școlară este cea care furnizează educația, familia poate informa instituția școlară cu privire la anumite aspecte importante în ceea ce privește activitatea copilului de acasă, iar instituțiile abilitate care oferă sprijin copiilor cu C.E.S. trebuie să aibă permanent contact cu familia și instituția școlară astfel ca activitatea derulată în astfel de centre să continue activitatea de la școală. Sinergia parteneriatelor educaționale în procesul de integrare al copiilor cu C.E.S. care să ofere experiențele necesare unei dezvoltări holiste a acestor copii devine un imperativ al educației contemporane.

„Familia există ca o structură relativ independentă în sistemul social, dar în același timp ea răspunde presiunilor de tip social, economic, religios și ale mediului

cultural – educațional.”(Sion, 2007, p.170). Parteneriatul cu familia în cazul copiilor cu C.E.S. are un rol hotărâtor în ceea ce privește integrarea acestor copii în grupurile sociale, precum și în modelarea personalității lor. Astfel, crearea unei imagini de sine pozitive, a unei atitudini normale față de învățare, stimularea procesului de cunoaștere prin implicarea tuturor copiilor în activitățile de învățare, mai ales a celor care necesită sprijin, toate acestea conduc la o educație echilibrată, egală pentru toți copiii, indiferent dacă necesită sau nu cerințe educative speciale. Fiecare copil este diferit și are propriul ritm de învățare, de asimilare, de adaptare și este necesar să îl putem încuraja astfel încât să poată se dezvoltă armonios și holist.

„Sursa principală de sprijin este grupul de educatoare. Schimbul de experiență, schimbul de idei de acțiune, de metode, participarea în echipă la anumite activități, discuțiile metodice, sunt tot atâtea forme de a folosi experiența și practica colegelor în rezolvarea unor probleme. (...) Activitatea sprijinită de voluntari, părinți, bunici, membrii unor asociații neguvernamentale care au ca obiectiv integrarea și/sau incluziunea copiilor cu C.E.S., sau studenți practicanți care sunt parte activă în organizarea și desfășurarea activităților. Parteneriatul cu familia este o altă sursă de sprijin în activitatea copiilor cu C.E.S. Parteneriatul cu alți profesioniști și cu structuri de sprijin (centre logopedice, centre de consiliere psihopedagogică, centre de resurse și asistență psihopedagogică, cabinete medicale etc.) este important. (...) Autoperfectiunea profesională este sursa cea mai importantă de sprijin.” (Vrăsmaș, E., p. 294)

Obligativitatea acordării unei importanțe deosebite problematicii integrării copiilor cu C.E.S. și intrajutorării pentru o dezvoltare holistă, echitabilă și egală cu cea a copiilor normali intervine în măsura în care numărul unor astfel de categorii de persoane a crescut alarmant. Necesitatea unei colaborări și comunicări continue exprimată într-un parteneriat stabil pune în discuție implicarea tuturor factorilor generatori de soluții pentru ca acești copii să poată beneficia de o educație corespunzătoare care să îi sprijine în procesul de modelare a personalității. Integrarea lor încă de timpuriu în învățământul de masă devine un imperativ, iar parteneriatul dintre toate instituțiile abilitate să îi ajute capătă un caracter obligatoriu.

Referințe bibliografice:

1. CRISTEA, Sorin. *Educația. Concept și analiză*. București: Editura Didactica Publishing House, 2014, 9 p. ISBN 978-606-683-378-3
2. SION, Grațiela. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundația România de Măine, 2007. 170 p. ISBN 978-973-163-013-7
3. ȘTEFĂNESCU, Cornelia. *Calitatea – un imperativ al educației la început de mileniu*. În Ștefănescu, Cornelia, & (coord.), *Educația la început de mileniu*. Focșani: Editura Terra, 2009. 17 p. ISBN 978-973-8370-71-5
4. VELEA, Luciana, Simona, (coord.) TODERAȘ, Nicolae, IONESCU, Mihaela. *Participarea elevilor în școală și comunitate. Ghid pentru profesori și elevi*. Botoșani: Editura Agata, 2006. 59 p. ISBN (10)973-7707-29-X; ISBN (13)978-973-7707-29-1
5. VRĂSMAȘ, Ecaterina. *Educația timpurie*. București: Editura Arlequin, 2014. 270, 273, 275, 279-280, 294 p. ISBN 978-606-93624-0-2

INTEGRAREA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

**TARAȘ CRISTINA VIOLETA, profesor psihopedagogie specială,
PĂDURARIU ANDREEA, profesor psihopedagog, grad didactic II,
Centrul de Educație incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România**

Abstract: This article discusses the problem of the integration of children with SEN in educational institutions. The author identifies and describes the conditions necessary for integration. The forms and principles of the integration of children into general educational institutions are listed and described in the article.

Key words: integration, child with special educational needs, forms of integration, conditions.

Cerințele educative speciale desemnează acele cerințe ori nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru copil.

Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în aceleași timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiență.

Conceptul de cerințe educative speciale aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de deficiențe, printr-o abordare noncategorială a tuturor copiilor.

Educația sau școala incluzivă implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Educația sau școala incluzivă implică ideea de schimbare, a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți” comprehensivă și integratoare prin însăși natura ei, care să răspundă mai bine prin co-educație-nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv ale celor deosebiți de dotați sau talentați, ale celor care nu fac față în prezent în școala obișnuită, ale celor cuprinși în școlile speciale separate.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă/clase obișnuite la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problemicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Educația specială se referă la adoptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite.

Condițiile de care are nevoie copilul cu CES sunt:

- Condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- Flexibilitate didactică;
- Adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Centrele educative speciale se axează pe particularitățile individuale de dezvoltare, de învățare, de relație cu mediul și necesită o evaluare și o abordare personalizată a necesităților copilului.

Cerințele educative speciale sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adoptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate acestor categorii de copii.

Educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator; stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate, în general și pentru învățare, în special asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării; formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur; formarea de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene; dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelelor psiho-fizice care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației socializare, integrare, incluziune, are în vedere implicațiile practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Există diferite forme de integrare a copiilor cu CES și anume:

- Forme de integrare parțială-elevii cu CES petrec doar o parte din timpul său în școala obișnuită sau la anumite discipline, școlare unde pot face față;
- Forme de integrare totală- elevii cu CES petrec tot timpul în școala obișnuită cu excepția programelor terapeutice care se pot desfășura în spații speciale, destinate acestui scop;

- Forme de integrare ocazională – participare în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole, etc.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES acționează în urma unei reflecții îndelungate. Un lucru important pentru cadrele care lucrează cu acești copii îl reprezintă colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copii, nu în calitate de observator ci și de participanți activi. Părinții copiilor cu CES trebuie să înțeleagă că au multe idei și pot relaționa cu copii lor în mod pozitiv și că pot să-i aprecieze mai mult. Ei sunt modele pentru copii lor și prin ei învață să trăiască în armonie cu lumea. Sarcina părinților și a cadrelor didactice este să-i ajute pe copii să învețe despre sentimentele lor și să le arate relația dintre sentimentele și comportamentul lor.

Relația dintre părinți, cadre didactice și copii cu CES trebuie privită pozitiv, iar pentru acest lucru este nevoie de respectarea următoarelor reguli:

- Părinții și copii trebuie să fie realiști în așteptări. Copilul trebuie implicat în luarea deciziilor și trebuie alese situațiile la care poate să participe. Trebuie oferite copilului o alegere de două opțiuni, pe care cei mai mari le acceptă. Problemele trebuie discutate până când se ajunge la o concluzie acceptabilă, chiar dacă nu se ia o hotărâre;
- Trebuie să existe un parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu CES și cadrele didactice bine pregătite și informate în legătura cu felul în care pot interveni pentru consilierea acestora. Trebuie redusă izolarea părinților punându-i în legătura cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor;
- Trebuie susținut că nu există un singur model de părinte și numai prin unirea forțelor părinților, cadrelor didactice și a școlii se poate face o mai bună integrare a copiilor cu CES.

Copii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte.

Educația specială este o formă de educație adoptată și destinată tuturor copiilor cu CES care nu reușesc singuri să atingă, în cadrul învățământului obișnuit-temporar sau pe toată durata școlarității, un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor societății pentru un om activ, autonom și independent.

Principiile care stau la baza educației al oricărui copil:

1. Garantarea dreptului la educație al oricărui copil:
 - Copii au dreptul să învețe împreună, indiferent de dificultăți și de diferențe
 - Fiecare este unic și are un anume potențial de învățare și dezvoltare
 - Școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educație pentru toți –copiii.
2. Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu CES:
 - Corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice precum și de finalitățile educației
 - Asigurarea conexiunilor educaționale activității complexe

Finalitățile educației speciale sunt acelea de a crea condiții unei bune integrări sociale și profesionale a persoanei cu nevoi speciale.

Un obiectiv important al școlii incluzive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu CES. De aceea, se pune problema respectării

principiului normalizării ce se referă la condițiile de mediu și viață, la eliminarea separării copiilor cu CES și la acceptarea lor alături de ceilalți copii.

Principiul normalizării presupune luarea în seama nu doar a modului în care persoana cu deficiențe se adaptează la cerințele vieții sociale, dar în același timp, la felul în care comunitatea înțelege să se conformeze nevoilor și posibilităților persoanei în dificultate. Normalizarea implica includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu și asigurarea unei multitudini de servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite.

Referințe bibliografice:

1. POPESCU, E. , PLESA, O.(coord) „Handicap, retardare, integrare”, București, Pro Humanitas, 1998
2. VERZA, E. , PAUN, E. „Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
3. VRĂȘMAȘ, T. „Învățământ și/sau incluziv”, Ed. Aramis, 2001

MODALITĂȚI DE DEPĂȘIRE A BLOCAJELOR ÎN COMUNICARE

**TARAȘ CRISTINA VIOLETA, profesor psihopedagogie specială,
PĂDURARIU ANDREEA, profesor psihopedagog, grad didactic II,
Centrul de Educație incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România**

Abstract: This article reveals ways to eliminate blocking in communication. The author emphasizes the necessity of reason in the process of communication, the interaction between the teacher and the student in the didactic situation. Students with low self-esteem do not trust their own forces. The teacher's task is to identify children with low self-esteem, unsure of themselves. Teacher's work must be aimed at improving self-esteem and removing the block in communication.

Key words: Blocking in communication, interaction, self-esteem, didactic situation.

Comunicarea didactică reprezintă un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de profesor, capabil să provoace reacția formativă a elevului, evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă sau internă.

Comunicarea interpersonală în situația didactică are loc într-un anumit mediu școlar și într-un context specific, școala sau într-un spațiu din afara școlii. Acest context poate bloca procesul de comunicare ducând la insuccesul acestuia. De aceea este important a studia factorii care pot inhiba procesul de comunicare. Este bine să cunoaștem pericolul potențial pe care îl reprezintă barierele în procesul comunicării pentru a căuta soluții pentru diminuarea impactului lor asupra comunicării.

S-a constatat că cele mai multe probleme apar la nivelul receptorului (elevului): Adecvarea celor două repertorii (profesor și elev), codarea și decodarea corectă sau echivalarea înțelesurilor atribuite de cei doi parteneri mesajelor utilizate, adecvarea comunicării la context.

Într-o situație de instruire elevul vine în întâmpinarea celor transmise de profesor cu propriul său repertoriu, ansamblu de cunoștințe, pricepere, deprinderi, motivația sa și capacitatea de receptare. Mesajul vehiculat de profesor poate fi diferit ca densitate ideatică ignorând capacitatea de receptare a elevului. Dacă repertoriile nu prezintă elemente comune, comunicarea nu are loc. Cu cât intersecția este mai mare cu atât comunicarea este mai bună. În actul comunicării didactice este necesară armonizarea repertoriilor, în sensul apropierei profesorilor de posibilitatea de receptare a elevilor.

În procesul de învățământ a transmite presupune a traduce conținuturile respective într-un cod. La nivelul receptorului are loc decodarea, adică găsirea echivalentului exact al mesajului, traducerea cuvintelor receptate în sensuri, semnificații, înțelesuri. Pentru ca elevul să poată decoda mesajul el trebuie să cunoască codul utilizat, terminologia de specialitate.

Se întâmplă, uneori, ca predarea să se facă într-un limbaj academic, ceea ce îngreunează decodarea. Pentru prevenirea acestor situații se recurge la o serie de proceduri ca: precizia și acuratețea mesajului, revenirea asupra explicațiilor, repetări, introducerea unor paranteze. Comunicarea eficientă depinde și de recontextualizare, de adecvarea comunicării la context. Cu cât cuvintele vehiculate, utilizate au un grad ridicat de abstractizare, cu atât referirile sunt mai vagi și comunicarea este ambiguă. Filtre în mintea vorbitorului îl împiedică să își exprime în mod clar ideea și filtre în mintea ascultătorului îl împiedică să recepționeze ideea așa cum a fost transmisă.

Barierile pot fi fizice: deficiențe de vorbire sau de auz, mediul în care se desfășoară comunicarea, amplasamentul, lumina, temperatura, ora din zi, durata, dar și semantice: vocabularul, sintaxa frazei, conotațiile emoționale ale unor cuvinte. Mereu suntem cu toți supuși într-o formă sau alta diverselor forme de influență socială. Presiunea reală sau imaginară poate influența individul în sensul modificării percepțiilor, trăirilor, atitudinilor și chiar comportamentul acestuia.

Prin comunicare și activitatea didactică, profesorul, datorită statutului și rolului pe care îl are, exercită influențe specifice, de natură emoțională.

În procesul comunicării didactice acțiunile de influență socio-educative sunt reciproce. Astfel, în contextul acestor interacțiuni unii profesori și elevi, în funcție de diferiți factori, pot să se conformeze normelor sau să-și păstreze independența. Apar situații de cedare în fața presiunilor sociale, cerințelor educative, de acceptare sau de respingere evidentă a acestora. Însă, în toate cazurile, aproape, grație statutului, capacitatea de a influența a profesorului este superioară celei a elevului. Prin cuvinte, prin felul de a se purta, prin atitudinile lor, prin capacitatea de a elabora condiții spațiale sau senzoriale, prin includerea în context a elementelor situaționale concrete sau imaginare, profesorii construiesc noi situații pentru elevi. În același timp intențiile de influență ale profesorilor pot fi vizibile, directe, coercitive, stresante, ascunse, discrete, subtile și se pot finaliza cu succes sau eșec.

Rățiunea procesului de comunicare, a interacțiunii dintre profesor-elev, în situația didactică, este de a obține împreună stima de sine. Stima de sine, componenta afectiv-evaluativă și motivațională a cunoșterii Eului, este atitudinea pozitivă sau negativă a subiectului față de propria ființă și modul de a se simți capabil, important, valoros. Elevii cu stimă de sine scăzută nu au încredere în forțele proprii, sunt nemulțumiți de felul lor de a fi „Nu sunt în stare să învăț”, sunt timizi, au frecvente stări emoționale negative, se simt nevaloroși „Nu mă place nimeni”, „Sunt antipatic”, evită să se implice în sarcini noi „Nu voi fi în stare să iau examenul de bacalaureat”, îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor „Am luat notă mică la logică pentru că profesorul a fost nedrept cu mine”, nu au inițiativă și nu vor să se exprime pe sine ca să nu greșescă. Stima de sine scăzută se formează când elevul este des criticat de profesori, încât ajunge să creadă că „nu este bun de nimic”, când i se vorbește pe un ton ridicat, este ignorat „Nu trebuie să faci greșeli” și standardele părinților privind performanțele sale școlare sunt exagerate. Folosirea suprageneralizării „Dacă am luat nota 2 la economie, înseamnă că nu voi fi capabil să promovez la acest obiect”, blochează comunicarea, dezvoltarea personală și limitează alternativele.

Misiunea profesorilor este de a identifica caracteristicile stimei de sine scăzute, de a-i dezvolta elevului sentimentul de autoapreciere și abilitatea de a-și modifica atitudinile negative față de sine „nu sunt în stare de nimic”, „nimeni nu mă place așa”. Elevii trebuie ajutați să își construiască sau să își întărească stima de sine, astfel încât să se simtă valoroși. Un eșec, corigența la sociologie de pe semestrul I, nu trebuie

perceput ca un stimpion al non-valorii, ci ca o situație ce trebuie rezolvată. Mesajul de valoare transmis de profesor „Ai calități intelectuale, trebuie numai să înveți mai mult” este important în depășirea neîncrederii în sine.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN MOLDOVA. VIZIUNEA UNUI PĂRINTE

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

Abstract. *Implementing inclusive education causes some diverse and complex problems. The solutions proposed by the professionals in the domain, are theoretic bases, but most of the time, the personality of the child with CES, the relationship with his parents and the psychological support aren't taken into consideration. The professors and the support people often ignore or don't know how to perform the recommendations of the individualized educational plan. Coming next we will present the vision of a parent who experienced all the pros and cons from the implementation of the inclusive education in Moldova.*

Key words: *inclusive education, support.*

Se spune, că Dumnezeu nu ne dă o cruce mai mare decât am putea duce. Dar dacă „crucea” este un copil cu cerințe educaționale speciale (CES), ea devine de multe ori mai grea. Fiecare din părinții acestor copii, fără îndoială, ar schimba orice altceva pe sănătatea copiilor săi.

Cînd s-a născut feciorul nostru, într-o zi însorită de iulie în 2007, nimeni din noi nu a presupus că poate fi o problemă cu sănătatea lui. O familie foarte sănătoasă genetic, cu părinți și bunei cu studii superioare, fără deprinderi proaste, alcoolism, narcomanie, boli psihice și altceva în anamneză.

Creștea ca și alți copii, la timpul respectiv a început să gîngurească, să meargă de-a bușilea, să spună primele cuvinte, să facă primii pași. Primul clopoțel a sunat cînd a început a merge, dar a încetat să vorbească. Apoi a început din nou, peste vre-o jumătate de an, dar numai strictul necesar, fără a formula propoziții compuse, fără a acorda subiectul cu predicatul, se sesizau și alte probleme logopedice: lipsa unor sunete, ecolalie, bâlbâială. Am sesizat o percepție auditivă departe de normal: pe unele diapazoane foarte fină, pe altele – lipsă totală. Apoi, pe la trei ani, au început a apărea mișcări stereotipice și a devenit evidentă, în legătură cu frecventarea grădiniței, izolarea vădită de semenii săi, lipsa dorinței de a se juca cu ei, înclinarea spre unele activități, nespecifice vârstei. Orice încercare de a-l include la egal într-un colectiv de copii se solda cu refuzuri tacite, uneori cu lacrimi. Educatorea și dădacă din prima grupă de grădiniță au abordat o poziție destul de agresivă față de manifestările acestea a copilului. Pressing-ul moral asupra copilului din partea educatoarei, încercările de a-l hrăni cu forța sau a-l obliga ceva să facă prin intermediul unor ordine au agravat situația. Copilul, nefiind în stare să povestească ceva acasă, se închidea tot mai mult, iar educatoarea și dădaca nu anunțau părinții despre problemele apărute. Straniu însă, toate acele activități, care copilul nu dorea să le facă categoric la grădiniță: colorare, modelare, scriere le făcea singur și cu plăcere acasă. În momentul cînd s-au depistat comportamentele straniei ale educatoarei, copilul a fost transferat în altă grupă, iar apoi la grădinița logopedică din oraș. La vârsta de patru ani, în 2011, a fost realizată o diagnosticare mai profundă, de către psihologi, neurologi și logopezi. Toate au fost

făcute la inițiativa mea, ca mamă, cu căutarea, prin intermediul diferitor cunoscuți, a celor mai buni medici. Nu erau pe atunci încă puse la punct sistemele de susținere a copiilor cu nevoi speciale, decât doar a aceluia, care sunt foarte gravi. Opinia majorității maturilor, la vederea copilului meu, era: e alintat, e încăpățânat, nu vrea etc. Diagnosticul realizat în final a fost – tulburări de spectru autist (TSA), deficit de atenție cu elemente de hiperactivitate, autism înalt funcțional.

Nu e una din cele mai plăcute diagnoze, dar deja e ceva, cu ce se poate de lucrat. Deși în ultimul timp diagnoza TSA este destul de frecventă, diapazonul larg de manifestări posibile și probleme aferente face, ca aproape fiecare caz să fie unic în felul său. Cu unele dificultăți, dar copilul a fost inclus în sistemul educațional de masă de la vârsta de 3 ani și nu a întrerupt frecventarea instituțiilor preșcolare, decât pentru 3 luni în 2013, când a avut, unul după altul, trei accese grave de astm bronșic, cu vizitarea secției de reanimare și perioade lungi de recuperare după acces.

Autismul înalt funcțional îi permitea copilului să-și soluționeze independent problemele, acolo unde uneori nu se descurcau maturii. De exemplu, a început a zice toate sunetele doar după ce a început să citească, lucru pe care l-a învățat independent. Datorită educatoarei de la grădinița logopedică, copilul a însușit multe lucruri, fiind întotdeauna tratat cu bunăvoință, susținut, iubit și înțeles. Atitudinea educatoarei se reflecta imediat asupra atitudinii colegilor de grupă față de feciorul meu. Nu pot zice, că avea prieteni, dar erau copii cu care se înțelegea, putea să se joace în grupuri nu prea mari, să danseze și să cânte împreună.

Totuși, școala de masă se deosebește foarte mult de educația preșcolară: e nevoie de mai multă răbdare, atenție voluntară, organizare, responsabilitate personală a copilului etc. Sunt o mamă – doctor în pedagogie, cu o experiență de profesor de toate nivelele – de la treapta primară la masterat și formare continuă de 20 de ani, cu capacitatea de a analiza și de a aprecia detașat comportamentele copilului meu și posibilele consecințe ale lor în condițiile școlii tradiționale. Cu un an înainte de a merge feciorul la școală, am sondat terenul, am identificat școala, care are, conform documentelor, cea mai mare experiență în lucru cu copiii cu CES. Am mers pe la ore la fiecare din învățătorii claselor primare, care aveau clasa a IV-a, ca să mă determin, care din ei este mai compatibil psihologic cu copilul meu. Fiind conștientă că ar trebui, ca copilul să se deprindă să stea în bancă, să răspundă, când este întrebat, să-și aștepte rândul, să facă ce i se spune și ce fac toți colegii lui, l-am înscris pentru vară la niște cursuri de pregătire pentru școală. Cu excepția primelor 2 activități, copilul s-a încadrat de minune și nu l-a afectat nici schimbarea profesorului și nici schimbarea locației. Foarte mulțumită de sine, considerând că am făcut tot ce era necesar ca copilul să se încadreze fără probleme în clasa I-a, așteptam cu nerăbdare 1 septembrie 2014. Copilul meu deja citea cursiv, socotea în limitele 1000, toate operațiile aritmetice cu treceri peste ordin – lucruri, pe care le-a învățat independent.

Dar,..., practica bate gramatica, vorba scriitorului. Surprizele s-au început chiar din prima zi. Fiind informată despre problema copilului și rugată să-l lase să stea în prima bancă, învățătoarea a decis, că ea știe mai bine cine și unde trebuie să fie în clasa ei. Astfel, lăsându-l în banca din față, găsesc copilul stând singur în ultima bancă. Iar motivul era unul de laudă: copilul e năнтуț, vede bine și s-a purtat frumos în prima zi, adică cele 2 secvențe câte 30 de minute. Învățătoarea a insistat să-l lase în ultima bancă și efectul nu s-a lăsat așteptat – a doua zi copilul a început să deseneze pe bancă, a treea

– s-a sculat și a început să meargă prin clasă în timpul lecției. Învățătoarea s-a convins că am dreptate, l-a transferat în banca întâi, dar, din câte am înțeles, a început a face totul, ca să elimine copilul incomod din clasa ei. Au fost de toate: ignorarea totală a copilului în timpul orei, plânsetele demonstrative ale învățătoarei, discuții neprofesionale (e prost, e debil, să-l ia la instruire la domiciliu sau în școala specială) cu colegii, în prezența copilului meu și a altor copii. Nu m-am așteptat, că o învățătoare cu o experiență de peste 20 de ani să-și permită să facă asemenea lucruri.

Și încă ceva, școala laudată, cu toți învățătorii formați în domeniul instruirii centrate pe cel ce învață și în domeniul educației incluzive în anul 2014 nu avea nici psiholog, nici cadru didactic de sprijin, iar în centru de resurse se păstrau lăzile cu mere, pe care în anul acela dl prim-ministru le-a donat școlilor.

Când am văzut că învățătoarea nu vrea nici într-un fel să încerce să încadreze copilul în sistemul școlar, după o discuție plină de lacrimi, cu directorul școlii, am trecut copilul în altă clasă, unde activa o învățătoare tânără, proaspătă absolventă a facultății, fosta mea studentă, Viorica Ignat. O doamnă foarte calmă, deschisă spre colaborare, cu dragoste față de copii. Ne-a fost greu la început: am fost nevoite, eu și mama mea, fostă profesoară de limba română, să mergem să însoțim copilul la ore în clasa nouă, să-l deprindem treptat cu noii colegi și cu învățătoarea. Cu efort comun, spre 1 noiembrie, copilul s-a inclus total în activități, a început să comunice cu colegii, s-a conformat cu toate regulile și a început să lucreze foarte productiv. Am fost înțeleasă și de directoare, care permitea copilului meu, cu o dragoste nestăpânită față de luminile aprinse, să le aprindă peste tot pe unde mergea, ca apoi să treacă servitoarea să le stingă.

A fost totul bine și frumos o perioadă. Treptat, accesând diferite pârgii, am obținut ca în școală să apară un psiholog și un cadru didactic de sprijin. A fost convocată comisia multidisciplinară, a fost elaborat, cu mare greu, planul educațional individualizat pentru copilul meu. Recomandările acestuia spuneau: copilul este capabil să însușească curriculumul general la toate disciplinele treptei primare, cu excepția educației fizice și tehnologice, dar are nevoie de suport psihologic, logopedic și susținere la unele ore în sala de clasă. Centrul de resurse a fost eliberat de lăzile cu mere, amenajat, și cei 12-14 copii cu CES din această școală au început să profite de posibilitatea de a se odihni sau a face diferite activități în acest centru.

Ca și orice doamnă tânără, învățătoarea noastră și-a dorit un copil și a plecat în concediu de maternitate în iarnă, când copiii erau în clasa a II-a. Imediat a fost angajată o altă doamnă tânără, care a plecat în concediu de maternitate în vara aceluiași an. Cred că toți conștientizează, ce înseamnă să se schimbe învățătoarea claselor primare, mite că cea nouă e de asemenea fără experiență și are nevoie și ea și elevii de perioadă de adaptare. Mi-am permis să merg la directoare să o rog să dea această clasă unui învățător experimentat. Sper că nu s-a întâmplat intenționat, ci din lipsă de cadre didactice, dar la 1 septembrie 2016 descoperim că noua învățătoare este o doamnă tânără, din nou fără experiență, cu copil mic, care încă nu a împlinit doi ani. Cât timp se schimbau învățătoarele în această clasă, doamnele experimentate cu clasele paralele „au măturat” toți copiii cu CES din clasele lor în clasa respectivă. Astfel, în clasa a III-a din 23 de copii, nouă erau cu CES de diferit grad și origine: și epilepsie, și hidrocefalie, și autism și hiperactivitate și agresivitate... Sărmana învățătoare alerga de 2-3 ori pe lună să se concedieze, cadrul didactic de sprijin nu venea niciodată să o asiste sau să o ajute,

pe motiv că are astm și nu poate suporta mirosurile și praful din clase. Evident, că în clasă era permanent gălăgie, isterică, panică. Problemele de percepție auditivă a feciorului meu îl făceau să obosească extrem în timpul orelor și el fugea în fiecare pauză în centrul de resurse să se odihnească.

Am fost nevoiți să schimbăm școala. Ne-au primit și ne-au înțeles la școala primară „Spiridon Vangheli” din Bălți. Clasa a IV-a feciorul meu a făcut-o acolo, sub îndrumarea doamnei Aurelia Știrbu. Doamna, cu o experiență de incluziune a unei fetițe cu autism mai sever decât în cazul nostru, care învăța în această clasă din clasa I-a, a acceptat provocarea. A fost complicat pentru toți: pentru învățătoare – un copil nou, cu probleme de încadrare în colectiv, pentru copil – altă școală, alți colegi, alte cerințe, pentru părinți – noi emoții și griji. Cu toate problemele, clasa a IV-a feciorul meu a studiat-o iarăși după curriculumul general, a susținut probele finale în rând cu colegii săi, independent și într-un termen foarte scurt rezolvând testul la mate pe nota 9 (10 min.), iar cel de la limba română – pe nota 8 în 20 de minute.

Acum copilul meu e în clasa a V-a, la liceul teoretic „Bogdan Petriceicu Hașdeu din Bălți”. E un copil cu o dragoste mare și capacități foarte bune pentru matematică și limba engleză, foarte rezervat pentru partea creativă a limbii române, indiferent față de alte discipline școlare. Dar respectă regulile școlare, marea majoritate a temelor le face independent, se deservește singur, circulă independent prin oraș, poate face singur cumpărături, are responsabilități în casă. E emotiv, mai plânge uneori când nu se primește ceva, cere ajutor de la profesori și colegi, e foarte naiv, credul și sincer. Persistă încă problemele de comunicare, logopedice, de percepție auditivă și mișcările stereotipice.

A fost greu să ajungem aici, dar intuiesc că greul în cazul nostru încă nu s-a terminat. Se apropie perioada adolescenței, schimbările hormonale, care pot influența mult comportamentele feciorului meu. Colegii lui cresc, se maturizează, el rămâne încă copil în foarte multe din manifestările sale. Astfel e tot mai observabilă diferența dintre el și colegii săi.

Sper, că în liceu, mai bine zis în clasele gimnaziale ale liceului, ne vom încadra destul de bine. Cel puțin, pentru prima dată în experiența mea de mamă a unui copil cu CES, administrația școlii a organizat o ședință comună a părinților copiilor cu CES și a profesorilor de la clasă, dirigintelui, psihologului și cadrului didactic de sprijin. Și parcă se mișcă încet-încet carul din loc.

Experiența mea, în calitate de persoană foarte bine formată în formarea matematică a copiilor cu CES și de mamă a unui asemenea copil, mă face să conchid:

- cadrul legal și recomandările metodologice cu privire la educația incluzivă în Republica Moldova sunt de un nivel mondial, preluându-se experiențele de succes ale altor țări. Dar recomandările referitor la realizarea unei educații incluzive se contrazic în multe situații de cadrul legal cu privire la învățământul general.
- recomandările vis-a-vis educația incluzivă deseori nu pot fi realizate din foarte multe motive: lipsa cadrelor didactice de sprijin, a psihologilor și a altor specialiști necesari copiilor cu CES, încărcătura foarte mare a SAPP, numărul mare de copii cu CES.
- chiar și în fericitul caz, când în școala respectivă se respectă toate procedurile legale, există specialiști versați și informați, aceasta încă nu este o garanție, că incluziunea școlară a copilului cu CES va fi una de succes. Din păcate, există un risc foarte mare

ca copilul și părintele lui să se ciocnească cu o atitudine negativă a colegilor, profesorilor, părinților față de prezența acestuia în clasă.

Și, aici, dă-ne Doamne, tuturor răbdare, insistență și putere să susținem și să ajutăm copiii noștri.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА ДЕТЕЙ С ПСИХО-ФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

**ЗОРИЛО ЛАРИСА, кандидат педагогических наук, доцент,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with the problem of organizing the leisure of children with psycho-physical disabilities in the family. Views of research on the problem of children's leisure are shown, its importance in the development of children with special educational needs. The analysis of types of leisure activities in the family is given, problems of its optimization for the full development of the child are revealed. Particular attention is paid to the partnership of the educational institution and the family in the organization of children's leisure.*

Key words: *leisure, leisure for children with special educational needs, partnership of educational institutions and families in the organization of children's leisure.*

В психолого-педагогических исследованиях доказано, что в рассмотрении проблемы современного состояния взаимодействия педагогов и родителей в организации досуга детей с ОВЗ имеется много нерешённых проблем и сегодняшний уровень их взаимодействия в этом вопросе явно недостаточный [3].

Исследователи рассматривают досуг детей с особыми потребностями, как своеобразный вид деятельности, целенаправленно организуемый взрослыми для игры, развлечения, отдыха, свободного времяпровождения, что в целом должно способствовать социализации и активному усвоению норм общественной жизни.

В качестве сущностной характеристики досуга выделяется возможность ребенка самостоятельно выбрать предпочитаемый вид деятельности, максимально отвечающий его индивидуальным, половозрастным интересам, а также типу отклонения. При этом культура детского досуга формируется под действием социума, благодаря влиянию взрослых, что требует взаимодействия образовательного учреждения и семьи, как важнейших институтов первичной социализации ребенка.

Для исследователей в области инклюзивного образования досуг рассматривается, как инструмент развития особого ребенка [3;4; 6]. Ученые считают, что культура досуга начинает складываться уже в период дошкольного детства (Б.А. Титов).

Г.Н. Тубельская считает, что до сих пор не существует четкого, единого определения понятия «детский досуг». Наиболее часто употребляется термин «свободное время детей». Это означает, что детский досуг часто отождествляют со свободным временем, с внешкольной и внеклассной работой, с внеучебным временем и др.

Определяя потенциал детского досуга, как сферы активного развития личности ребенка с ООП исследователи отмечают, что его значение определено тем что:

во-первых, досуг есть то личное пространство, где наиболее полно и ярко раскрываются естественные потребности в свободе и независимости;

во-вторых, в досуговой деятельности дети сами предъявляют к себе все воспитательные требования взрослых, что и делает досуг сферой активного самовоспитания;

в-третьих, досуг удовлетворяет многие социально-психологические потребности детей в реализации их интересов, самопроверке сил, самоутверждении среди сверстников, признания собственной личности;

в-четвертых, досуг есть пространство, открытое для воздействия, влияния самых различных «институтов» общества [6].

К основным характеристикам детского досуга исследователи относят:

- добровольность выбора рода занятий и степени активности;
- свобода для творческой деятельности;
- возможность для самовыражения, самоутверждения и саморазвития личности через свободно выбранные действия;
- удовлетворение потребности детей в свободе и независимости;
- наличие условий для раскрытия природных талантов и приобретения полезных для жизни умений и навыков, формирования объективной самооценки.

В современных исследованиях подчеркивается значимость досуговой деятельности для восстановления физических и духовных сил ребенка с ООП, его эмоционального благополучия, развития творческого потенциала. Исследователи считают, что данное обстоятельство является решающим при определении приоритетов в исследовании детского досуга в инклюзивном образовании.

Однако, как показывают исследования последних лет (М.В. Крулехт, М.В. Созинова), в традиционной практике образовательных учреждений досуг детей с психо-физическими нарушениями используется достаточно узко, преимущественно как развлечение и отдых. В досуге преобладают непродуктивные виды деятельности, тогда как продуктивные (рисование, конструирование, ручной труд и пр.) используются крайне редко.

Также наметилась тенденция заменять досуг этой категории детей обучающими формами взаимодействия взрослых. Дети посещают различные кружки, студии, тренинги. Здесь возникает явное противоречие между декларированием значимости самостоятельной детской деятельности для развития личности и доминированием обучения в часы детского досуга.

Результаты исследований Н. Бочаровой и О.Тихоновой показали, что содержание досуга большинства детей определяют их родители, не предоставляя ребенку права выбора деятельности в соответствии со своими желаниями и склонностями [4].

Семья является той сферой жизнедеятельности ребенка, в которой происходит его первичная социализация, закладываются основные свойства личности, осуществляется становление этнической идентичности человека. Под влиянием родителей и кровных родственников, дети становятся главными носителями жизненных ценностей, традиций, обычаев проведения праздников, развлечений и других видов досуга. Под влиянием семьи и семейных традиций у ребенка складывается культура досуга.

Рассматривая культурно-досуговую деятельность как средство формирования духовно- нравственных ценностей детей с ООП, их культурных потребностей и активной позиции в жизнедеятельности, необходимо выделить воспитательное воздействие семьи в формировании культуры использования свободного времени. Это усиливается эмоциональными чувствами родства, духовной близости, общесемейными интересами и культурными потребностями всех членов семьи.

Преимущества семьи, как особой стимулирующей среды, в которой формируется основа культуры досуга особого ребенка, определяется при условии

наличия у нее благоприятного психоэмоционального климата и актуализации традиций проведения досуга в виде интересных домашних увлечений.

Важность данной проблемы обуславливается и тем, что родители регулируют доступ ребенка к источникам массовой коммуникации (теле и радиопрограммам, детским книгам, журналам и пр.), обеспечивают условия для разнообразной деятельности ребенка в семье, его содержательного досуга в будни и праздники.

Результаты индивидуальной беседы с детьми в инклюзивном дошкольном учреждении села Григоровка района Сынжерей с использованием игровой проблемной ситуации «Лесенка», подтвердили данные, полученные в анкетировании родителей о предпочитаемых видах досуга дошкольников в семье. Сравнительный анализ предпочтений старших дошкольников в досуговой деятельности в семье по будням представлен в таблице 1.

Эти данные показывают, что мальчики и девочки, придя домой из детского сада, почти в равной степени отдают предпочтения играм в игрушки, рисованию и прогулкам. Эти виды досуговой деятельности являются интересными для детей обоего пола. Характерно, что в качестве любимого вида досуговой деятельности по будням и мальчики и девочки указывают на просмотр телепередач (83-100%).

Таблица 1. Приоритетные виды досуговой деятельности старших дошкольников в семье по будним дням (в % по отношению к общему числу детей)

Виды детской досуговой деятельности	девочки	мальчики
Просмотр телепередач	94%	100%
Компьютерные игры	34%	76%
Игра	94%	83%
Чтение книг	39%	22%
Рисование	100%	76%
Прогулка	89%	94%
Музыкальная деятельность	67%	22%

В последнее время, в связи с интенсивным развитием технической информации, дети имеют возможность приобщаться к компьютеру. Компьютерные игры все чаще становятся любимым видом досуга мальчиков-дошкольников (76%), вытесняя другие виды игр. Вот примеры высказываний детей: «Я люблю играть на компьютере, потому что папа покупает мне новые игры»; «У меня дома ноутбук, и мама разрешила играть на нем», «В компьютере много интересных игр, я обожаю играть в компьютерные игры».

Психологи отмечают, что за последние годы резко выросло количество детей, попадающих в зависимость от телевизоров и компьютеров. В большинстве случаев - это вина родителей. Они, в силу занятости, уделяют ребенку мало времени, и тогда ребенок начинает предпочитать телевизор и компьютер живому общению.

Также сегодня недостаточно представлено в детском досуге и общение с книгой. Возможно, это связано с тем, что родители недостаточно внимания уделяют организации данного вида деятельности ребенка, стимулируя самостоятельную деятельность своих детей в свободное время.

Важным является проведение вечеров досуга взрослых и детей. Их проведение показывает, что игровое взаимодействие родителей и детей способствует эмоциональному сближению, получению родителями и детьми опыта партнерских отношений. В этой ситуации родители имеют возможность проявить свои знания, эрудицию, смекалку и фантазию в различных играх и конкурсах. Совместный досуг способствует тому, что благодаря установлению позитивной эмоциональной атмосферы родители становятся более открытыми для общения, и в дальнейшем педагогам проще налаживать с ними контакт, предоставлять педагогическую информацию.

Получив возможность совместного проведения свободного времени, у членов семей появляются общие интересы, темы для обсуждения. Благодаря этому расширяется диапазон общения, что приводит к заинтересованному и осознанному восприятию мира искусства.

Очень значимы для детей с ОВЗ экскурсии и походы выходного дня, особенно по родному селу, городу. Эти экскурсии проводятся с целью ознакомления с историей города или села, предприятиями, которые там находятся, продукцией, которая на них выпускается, что в конечном счете расширяет их представления об окружающем мире.

Особенно для этой категории детей важны прогулки на природу, так как они полезны для их здоровья, расширяют их представления о ландшафтных зонах родного края, учат наблюдать за растениями и животными, прививают детям доброту и чуткость, помогают любить и понимать природу. Благодаря систематическим экскурсиям и прогулкам родители могут привить детям любовь к родным местам.

Для помощи родителям в организации досуга детей образовательные учреждения могут устраивать семейные выставки и презентации творческих работ и коллекций родителей и детей. Например: каждая семья может подготовить альбом «Моя семья», где родители расскажут о своей семье, об увлечениях членов семьи, традициях, разместят фотоотчеты о проведении семейного досуга. Здесь всегда найдется место для особого ребенка, что будет способствовать проявлению интереса к нему со стороны одноклассников.

Педагоги могут организовать ярмарку «Поделки из бросового материала», что даст возможность детям и родителям в семейной обстановке совместно создавать коллекцию вещей, сделанных из природных и «выброшенных материалов». Данная форма пользуется популярностью среди детей и родителей. Обычно создаваемые работы отличаются оригинальностью, творчеством. Материалы творческих работ желательно фиксировалось в фотоальбоме, в который можно заносить и отзывы родителей.

Со стороны образовательного учреждения эта работа должна быть направлена на взаимодействие с родителями по линии индивидуального подхода к каждому ребенку, с учетом его типа отклонения, определение единой тактики развивающего взаимодействия взрослых в образовательном учреждении и семье. На основе диагностической информации педагоги совместно с родителями могут определять виды дополнительных образовательных услуг, наиболее полно отвечающие склонностям и желаниям их ребенка, давать конкретные рекомендации по созданию условий для детского досуга в семье. В итоге возникает сообщество педагогов и родителей, как партнеров в организации содержательного детского досуга.

Основой взаимодействия на данном этапе является планирование совместной деятельности, взаимная корректировка индивидуального подхода, творческие поиски, обмен идеями в целях достижения оптимального влияния на ребенка.

Таким образом, совместная работа образовательного учреждения и семьи по организации детского досуга будет эффективной при поэтапном построении системы взаимодействия педагогов и родителей в совместной организации детской досуговой деятельности. Их успешное взаимодействие может быть обеспечено выбором содержания досуговой деятельности, отвечающей интересам детей и их родителей, развитием у родителей интереса к данной проблеме на основе установления партнерских отношений с педагогами инклюзивного образовательного учреждения.

Использованная литература:

1. Cuznețov L. Educația pentru timpul liber al familiei: unelerepereteoretice, metodologiceșiaplicative. În: Revistă de științesocioumane, 2015, nr. 3(31), p. 3-13.
2. Dabija E., Ignea V. Familiașitimpul liber al copilului. În: Tribunaînvățământului, 2002, nr. 652-653, p.15.
3. ZORILLO, L.; PERETEATCU, M.; RUSOV, V.; PANCO T. Семейное воспитание детей с особыми образовательными потребностями. Рекомендации педагогам и родителям. Bălți: TipografiadinBălți, SRL, 2017. 215 p. ISBN 978-9975-3184-2-6.
4. Бочарова Н. И., Тихонова О. Г. Организация досуга детей в семье: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 97 с.
5. Ганичева А. Н., Зверева О.Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва: Академия, 2000. 184 с.
6. Титов Б. А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. Санкт-Петербург: СПАГАК, 2006. 275 с.

УДК 376.1

ПАРТНЕРСТВО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**ЖУК ТАТЬЯНА, директор,
Государственное учреждение образования «Брестский областной
центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Брест, Республика Беларусь**

Abstract: *The article considers the ways of interaction remediation developing education and rehabilitation centers with parents of children with disabilities; how to organize the work of the parents clubs; ways of the organization of work of the teacher with parents of students for formation at them the positive relation to conditions of inclusive education.*

Key words: *remediation developing education and rehabilitation center, children with disability, children with special needs, parents clubs, integrated education.*

Важнейшим приоритетом белорусского государства является семья. Каждой семье, живущей в Беларуси, предоставляются определенные социальные права и гарантии. Семья, в которой рождается ребенок с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), вдвойне нуждается в помощи и поддержке государства.

В Брестской области за последние 5 лет количество детей названной категории возросло с 17 до 19 тысяч человек. Стабильно растет число детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, обучающихся в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Еще совсем до недавнего времени этих ребят признавали необучаемыми, родителям часто предлагалось поместить ребенка в дом-интернат для детей с особенностями психофизического развития Министерства труда и социальной защиты. За прошедшие два десятилетия в развитии специального образования в Республике Беларусь произошли организационные и содержательные изменения. В 2004 году был принят Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)», в соответствии с которым каждый ребенок в нашей республике получил право на обучение, а родители таких детей – право выйти на работу и изменить свой образ жизни. Понятие «необучаемый» и изолированность надомного обучения перешли в возможность получения специального образования в ЦКРОиР, что закреплено нормативными правовыми документами (гл. 5 п. 24 Положения о ЦКРОиР).

В 2011 году вступил в действие Кодекс Республики Беларусь об образовании, который еще в большей степени закрепил конституционное право «особых» детей на образование.

В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН о правах людей с инвалидностью, что позволило максимально включить детей с особенностями развития в жизнь общества. В пункте 3 статьи 24 «Об образовании» Конвенции говорится о необходимости «обеспечить освоение жизненных и социализационных навыков, чтобы облегчить полное и равное участие людей с инвалидностью в процессе образования и в качестве членов местного сообщества» [1].

Современные преобразования в системе специального образования, в том числе активное внедрение инклюзивных процессов, значительно расширили понятие «образовательная интеграция» и позволили включить в себя еще и подготовку детей с инвалидностью к самостоятельной жизни, создание условий для их максимальной социализации и интеграции в обществе. Одним из необходимых условий успешной образовательной интеграции является принятие «особого» ребенка, включающее толерантное отношение к нему со стороны участников образовательного процесса.

Важным фактором формирования толерантного отношения к детям с инвалидностью в образовательной интеграции мы видим партнерство учреждения образования и семьи.

Семья – важнейший институт социализации, связующий элемент между ребёнком и обществом. Рождение ребёнка с ОПФР функционально деформирует семью: меняется жизнь родителей, изменяется их представление о своей роли и месте в жизни. Вместо четко определенной роли родителя по отношению к новорожденному, матери предстоит противостоять и настороженному отношению со стороны окружающих, и собственной растерянности перед обстоятельствами, и противоречивым и незнакомым чувствам к себе самой. Такое событие является для родителей тем толчком, который вызывает процессы «переживания горя». Внутренняя духовная работа матери и отца над собой и возникшими в семье проблемами в итоге станет решающей для будущего семьи. В этот период важно не навредить неподходящими советами или некомпетентным мнением, иначе процесс «переживания горя» может пойти неправильно, с непредсказуемыми последствиями для всей семьи. К сожалению, окружающие не всегда считаются с тем, что в такой семье горе – не сиюминутная трагедия, а один из компонентов, составляющих ежедневную жизнь семьи. Если в семье процесс осознания новых реалий бытия развивается правильно, можно надеяться, что родители смогут принять и своего ребенка с функциональными ограничениями относительно скоро. Одновременно, они сами могут избежать впоследствии психических расстройств на почве болезни ребенка.

Часто родители слишком неадекватно реагируют на ограничения ребенка: испытывают очень сильное чувство вины и гнева, длительную депрессию или сильное отчаяние, которые не проходят. В данном случае родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами в развитии, недостаточность эмоционально-теплых отношений провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются тревожность, агрессивность, отгороженность.

Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с инвалидностью, рассматривались исключительно через призму проблем самого ребёнка. Работа с родителями такого ребёнка в большинстве случаев ограничивалась консультациями по вопросам его обучения и воспитания, но при этом упускался из внимания очень серьёзный аспект – эмоциональное состояние самих

родителей и его влияние на ребёнка. Поэтому, это еще раз говорит о том, что самостоятельно семье сложно справиться с целым комплексом проблем, связанных с рождением ребёнка с особенностями психофизического развития.

В Брестской области работает 21 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Одним из направлений деятельности ЦКРОиР является организация образовательного процесса для детей с инвалидностью. В 2018/2019 учебном году более полутора тысяч детей обучаются и получают коррекционно-педагогическую помощь в коррекционных центрах, около 600 детей имеют статус ребенка с инвалидностью с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития.

Одна из основных задач, стоящих перед ЦКРОиР – это социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь обучающимся, их законным представителям в гармонизации семейных отношений, формировании правильной оценки и положительных установок на перспективы развития возможностей и жизненного самоопределения лиц с особенностями психофизического развития [3]. Специалисты центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации ежедневно сталкиваются «лицом к лицу» со многими проблемами семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР. Основной целью работы с семьей, в которой воспитывается ребенок с особенностями развития, мы видим установление доверительных отношений между родителями, ребенком и специалистами, объединение их в одну команду, формирование потребности делиться друг с другом своими проблемами и потребностями и совместно их решать.

Основными задачами помощи семьям, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, определяем следующие:

- Обеспечение возможности для родителей и остальных членов семьи социально адаптироваться к повседневной жизни в сложившейся ситуации.
- Оказание помощи родителям в максимальном удовлетворении потребностей ребёнка, не отрицая при этом собственные нужды родителей.
- Содействовать, насколько это возможно, нормальному качеству жизни всех членов семьи, не ущемляя интересов ребёнка с ОПФР.
- Формировать у родителей понимание того, что рано или поздно ребёнок будет жить самостоятельно.
- Отойти от понятия болезни и сформировать у родителей восприятия ребенка как особой, самоценной личности, отличной от нас.

Для обеспечения социальной, педагогической и психологической защиты семей, воспитывающих детей с инвалидностью, помощи в обеспечении их полноценного функционирования на базе центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестской области созданы родительские клубы. Как показывает положительный опыт, работа родительских клубов очень востребована.

Целью создания и функционирования родительских клубов является психокоррекционное и психотерапевтическое воздействие на родителей для создания благоприятного психоэмоционального климата в семьях, воспитывающих детей с ОПФР, формирование положительных установок в сознании родителей, позитивного мышления, модели поведения в семье и обществе, а также формирования толерантного отношения к детям с инвалидностью.

Основные задачи, которые ставит перед собой каждый родительский клуб:

- Развитие коммуникативных форм поведения, способствующих самоактуализации и самоутверждению родителей.

- Психологическая поддержка родителей, коррекция их психологического состояния.
- Формирование навыков адекватного общения с окружающим миром, оптимизация социальных контактов семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР
- Психолого-медико-педагогическое и правовое просвещение родителей.

Основополагающими в деятельности клубов являются принципы системности, комплексности, деятельностного подхода, индивидуального подхода, личностного подхода.

Направления деятельности клубов: просвещение, консультирование, психопрофилактика, психокоррекция.

Формы работы: тренинги, семинары-практикумы, практические занятия, комнаты психологической разгрузки, психологические игры, консультативные занятия.

Работа на заседаниях клуба строится с учетом возможностей родителей и их готовности к восприятию той или иной информации. Важным является то, чтобы у всех членов семьи было желание сотрудничать со специалистами центра, а не сопротивляться и отрицать проблемы. Можно с уверенностью сказать, что эффективность взаимодействия специалистов центра с родителями детей, особенно на начальном этапе, напрямую зависит от качества установленных отношений, от доверия и взаимопонимания.

Клубная работа имеет свои преимущества:

- групповой опыт позволяет не замыкаться в узком жизненном пространстве со своей проблемой;
- особенность «зеркального эффекта» помогает ощутить обратную связь со стороны группы и почувствовать эмоциональную поддержку;
- обучение техникам и методикам взаимодействия с ребенком;
- выявление уровня родительской компетенции;
- коррекция и развитие новых установок и стратегий взаимодействия родителей с ребенком раннего возраста с особенностями в развитии;
- группа помогает самораскрытию каждого родителя, самопознанию и осознанию проблемы;
- в группе быстрее достигается эффект обучения;
- групповая работа позволяет помочь сразу многим семьям в решении сходной проблемы.

Взаимодействие родительского клуба с различными структурами и ведомствами, в частности: поликлиниками, правоохранительными службами, учреждениями социальной защиты – дает возможность родителям встретиться со специалистами этих ведомств, получить квалифицированные консультации, решить проблемы социального, правового, медицинского аспектов.

Достаточно эффективной формой работы по повышению качества взаимодействия ЦКРОиР с семьей мы видим проведение областного конкурса родительских клубов. В Брестской области прошло уже 3 таких масштабных мероприятия (1 раз в два года), когда родительские клубы соревнуются между собой на лучшую организацию и содержание работы. Участниками областного конкурса являются родительские клубы и специалисты ЦКРОиР, координирующие деятельность клубов.

Цель конкурса: улучшение качества жизни семей, воспитывающих детей с инвалидностью, через повышение эффективности работы родительских клубов.

Задачи конкурса: изучение и распространение лучшего педагогического опыта организации и содержания работы родительских клубов ЦКРОиР области; оценка системности и результативности работы родительских клубов; поиск наиболее эффективных форм и методов совершенствования деятельности родительских клубов; формирование толерантного отношения к детям с инвалидностью через транслирование лучшего опыта работы родительских клубов в средствах массовой информации.

Основополагающие принципы конкурса: каждый ребенок имеет право на педагогически образованных родителей; родители, воспитывающие ребенка с инвалидностью, испытывают потребность во всесторонней поддержке общества; семьи, воспитывающие ребенка с инвалидностью, нуждаются в расширении социальных связей и контактов с другими семьями.

Виды материалов, предоставляемых на конкурс: программа (авторская программа) деятельности родительского клуба на учебный год; сценарный материал заседаний клуба; описание опыта работы; методические рекомендации, памятки родителям по итогам заседаний родительских клубов; видеозапись одного из заседаний родительского клуба.

Нами разработаны требования к содержанию работ и критерии их оценки, установлены номинации, в которых должна быть раскрыта деятельность клуба, определен порядок выявления и награждения победителей.

Финал областного конкурса проходит, как правило, в УО “Брестский областной центр молодежного творчества” в зрительном зале на 450 человек. В качестве болельщиков мы приглашаем представителей органов власти, средств массовой информации, общественных организаций, учреждений образования, преследуя цель информирования общества как о проблемах, так и об успехах семей, воспитывающих детей с инвалидностью.

Эффективность работы с родителями детей с инвалидностью подтверждается ростом их заинтересованности в сотрудничестве с ЦКРОиР, повышении уровня психолого-педагогической компетентности, умении правильно взглянуть на ситуацию, оценить ее, находить приемлемые пути решения, а самое главное – служит эффективным фактором успешной социализации детей с ОПФР в толерантной среде образовательной интеграции.

Использованная литература:

1. Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 242 . - Минск :Амалфея, 2011. – 496 с.
3. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 16 августа 2011 г. № 233 Об утверждении Положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и признании утратившими силу некоторых нормативных правовых актов Министерства образования Республики Беларусь.
4. Маллер, А. Р. Толерантность как важнейшая составляющая в процессе интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Р. Маллер, В. В. Зарецкий // Формирование полиэтнической культуры: методология, теория и практика: матер. межд. науч.-прак. конф. – Костанай : [б.и.], 2014. – С.205-208.
5. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
6. Ткачева, В. В. – М.: АСТ; Астрель, 2007. – 318 [2] с. – (Высшая школа).
7. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб. :Речь, 2007. – 400 с.

ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

*ЛОБАЧЁВА ЕЛЕНА, директор, ДОУ №30,
Бельцы, Республика Молдова*

Abstract This article reckons the problem of improving the parents' pedagogical culture as one of the conditions of moral relations of preschool children in an inclusive group of kindergarten. The author summarizes the experience obtained in the kindergarten №30 in Balti, describes the most effective methods of teaching staff. The author carries out the idea that in many ways the reasons for the low level of moral development of preschool children in relation to children with special educational needs are associated with low pedagogical culture of parents, their lack of understanding of the importance of the formation of the child's empathic feelings, care, empathy and other moral values.

Key words: pedagogical culture, moral values, methods.

Дальнейшее совершенствование инклюзивного образования в нашей республике предполагает формирование новых подходов к повышению педагогической культуры родителей, усиление нравственного аспекта этой деятельности, как важного резерва гуманного отношения к детям с психофизическими отклонениями.

Негативные явления, имеющие место во взаимоотношениях здоровых и особых детей, вызвали необходимость усиления педагогизации инклюзивной среды, в которой важное место занимают родители дошкольников.

В этой связи в практике работы ДОУ № 30 мун. Бэлць проблема создания системы единого педагогически целесообразного влияния на нравственные взаимоотношения дошкольников в инклюзивной группе стала определяющей в решении задач внедрения идей инклюзии.

В работах известных педагогов в области семейного воспитания указывается, что работа по нравственному воспитанию дошкольников в семье, может быть успешной, если она строится в тесном взаимодействии с детским садом (Адлер А., Варга А.Л., Столин В.В., Левин К., О.Л. Зверева, Е.П. Арнаутова, В.П. Дуброва, и др.). При этом воспитание родителей они считают важнейшим условием решения проблемы нравственного воспитания ребенка в семье.

Экспериментально доказано, что во многом причины недостаточного высокого уровня нравственного развития дошкольников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями связаны с низкой педагогической культурой родителей, непониманием ими важности формирования у ребёнка эмпатических чувств, заботы, сочувствия и других нравственных ценностей.

Во многом это связано с изменением ритма жизни, в котором у родителей практически не остается времени для совместного проведения досуга с детьми: семейных обедов, вечерних бесед, общих игр, чтения детских книг, просмотра детских развлекательных и обучающих телепередач, в которых в естественной обстановке можно формировать чуткое отношение к сверстникам, которые нуждаются в помощи и понимании.

Поэтому наш коллектив педагогов активно ищет ответ на вопрос, касающийся эффективных форм и методов работы дошкольного учреждения с семьей в аспекте формирования у дошкольников гуманного отношения к сверстникам с особенностями развития.

Мы в своей работе сделали предположение, что гуманное отношение детей дошкольного возраста к особым детям во многом зависит от позиции родителей, поэтому деятельность воспитателей была направлена на специально

организованную работу с родителями дошкольников в области нравственного воспитания.

Это подтверждают современные педагогические исследования, которые обосновывают положение о том, что семья в становлении нравственного облика ребенка занимает первоочередное место[2; 4; 5].

В своей статье «Психологический аспект нравственного развития дошкольников», Т.Н. Пониманская проводит мысль о том, что ребёнок, даже ещё не умея говорить, не осознавая речь и поступки взрослых, уже понимает, «улавливает» моральный климат семейного окружения и по-своему реагирует на него. Доброжелательность в отношении друг к другу, спокойная ласковая речь, спокойный тон в общении – хороший и обязательный фон для формирования в ребёнке нравственных потребностей, и, наоборот, крик, грубые интонации – такая семейная атмосфера приведет к противоположным результатам [6].

Отсюда мы можем сделать предположение о том, что нравственные качества успешно формируется у детей всем примером жизни взрослого семейного окружения и поэтому важно, чтобы у последнего не расходилось слово с делом. Правы те педагоги, которые считают, что ничто не приносит столько вреда воспитанию доброты, как расхождение образа жизни взрослых с их словесными наставлениями. Это ведёт к разочарованию у детей, недоверию, цинизму.

Эту мысль подтверждает А.Селезнёва, которая считает, что поведение ребенка зависит не только от знаний установленных правил, но и от всех оценок, которыми старшие подкрепляют или тормозят его действия[7].

В силу ограниченности жизненного опыта, большой эмоциональности, недостаточного умения дать верную оценку воспринимаемому, детям часто бывает не под силу отличить хорошее от дурного, определить верный путь поведения. Поэтому формирующиеся в семье ценностные ориентации относительно детей с ООП ложатся в основу детского мировоззрения и нравственных принципов жизнедеятельности, жизненной позиции. При этом мы говорим о нравственном воспитании детей, как о сложном и противоречивом процессе, который включает не только формирование духовно-нравственных качеств личности дошкольника через познание норм морали во взаимодействии с особыми детьми, но и внутреннее накопление ребенком нравственно-этического опыта.

Мы в ходе решения данной проблемы убедились, что процесс усвоения нравственных норм по отношению здоровых детей к имеющим особенности развития, не сводится к формированию представлений об этих нормах. Критерием здесь могут быть реальные поступки. Сущность процесса усвоения нравственных норм по отношению к детям с ООП состоит в том, что в формирующейся личности они выступают не только в виде обособленных требований, но и как определенные способы поведения – «конкретные формы деятельности в игровых группах, детском коллективе, в котором дошкольник начинает формироваться, как личность».

Н. Мельникова отмечает, что воспитать привычку поступать согласно этим нормам возможно лишь при разумной организации жизни и деятельности детей в семье, в систематических упражнениях соответствующих действиям и поступкам [5].

Признание приоритета семейного воспитания в современной концепции воспитания дошкольников требует иных подходов к взаимодействию семьи и дошкольного учреждения. Новый подход характеризуется введением в обиход понятий «сотрудничество», «взаимодействие», «партнерство».

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Сегодня мы рассматриваем взаимосвязь «семья – дошкольное учреждение», как равноправное взаимодействие педагога и родителей по поводу воспитания, обучения и развития ребенка, с учетом особенностей конкретной семьи и конкретного ребенка. Мой опыт в качестве заведующего детским садом, подтверждает высказывания современных педагогов о неопределимой помощи семьи в формировании в детском саду и конкретной группе гуманного отношения к дошкольникам, имеющим проблемы в развитии.

В современных исследованиях, периодической печати, поднимается вопрос о том, что детский сад должен стать открытой системой. Это предполагает переход к новым формам отношений родителей и педагогов.

Р.Я. Райгородский в книге «Ребенок и семья» пишет о том, что означает открытость дошкольного учреждения. Он выражает мнение, что это означает, что детский сад должен сделать педагогический процесс более демократичным, гибким, дифференцированно подходить к детям и родителям, осуществлять отношения с детьми и родителями на гуманной основе. Он считает, что такую открытость должен демонстрировать именно педагог. Причем эту открытость он должен демонстрировать и детям и родителям.

Открытость детского сада предполагает активное включение родителей в образовательный процесс, причем не только в эпизодических мероприятиях, а в систематической образовательной и оздоровительной работе с детьми, в которой участвуют и дети с отклонениями в развитии. Например, они могут вести кружки, студии, обучать малышей некоторым ремеслам.

Педагоги при таком взаимодействии могут лучше узнать семьи дошкольников, понять как воспитывается ребенок в семье, определить методы, которые будут оптимальными именно для этого ребенка, а иногда просто поучиться у родителей, которые обладают большим жизненным опытом.

Поэтому в своей работе мы считали важным, чтобы воспитатель во время диагностировал нравственную атмосферу семьи, и на основе этого прогнозировал нравственное развитие ребёнка, дифференцированно подходил к работе с родителями, решая проблемы формирования гуманных отношений к детям с психо - физическими отклонениями.

Поэтому так важно, педагогам детских садов организовать совместную деятельность с родителями, направленную на удовлетворение потребности семьи в педагогическом просвещении, наглядном примере нравственного воспитания детей, общении с целью формирования мотивационно-ценностного отношения к детям с особенностями развития.

Опыт практической работы позволил нам определить мотивации семьи к работе с педагогами дошкольного учреждения в области нравственного воспитания дошкольников. В основе мотивов могут быть следующие факторы:

1. Осознание семьей необходимости перемен. Подчеркнутое внимание к семье со стороны детского сада.
2. Хороший контакт, доверие членов семьи педагогам дошкольного учреждения.
3. Реальные результаты первых совместно предпринятых шагов в области нравственного воспитания детей, первые, пусть небольшие, положительные перемены в отношении к детям с ООП.
4. Свободный выбор форм взаимодействия, в основе которого позитивные намерения самих родителей.
5. Необходимая своевременная и разносторонняя (информационная, организационная, материальная и моральная) поддержка усилий родителей для достижения успехов в нравственном воспитании детей.
6. Выдвижение реально достижимых целей.

7. Постепенное решение проблем, движение по ступенькам. Активизация собственных возможностей родителей.
8. Демонстрация родителям эффекта от прилагаемых ею усилий по гуманному отношению их ребенка к сверстнику с особенностями в развитии, укрепление ее веры в собственные силы.

В основе взаимодействия с родителями мы использовали опыт контактного взаимодействия, предложенный Л.Б. Филоновым, который мы адаптировали к задачам формирования у дошкольников гуманного отношения к сверстникам с ООП. Он представляет собой последовательное взаимодействие с родителями на шести стадиях, которые были нами адаптированы и реализованы воспитателями в ходе практической деятельности.

В работе с родителями мы определили следующие этапы:

- Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс-опроса с целью изучения их отношения к детям с ООП. Полученные данные были использованы нами для дальнейшей работы.
- Установление между воспитателями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество. Формирование заинтересованности родителей проблемой нравственного отношения детей к сверстникам с проблемами в развитии, сформированность у них положительного отношения к особым детям.
- Формирование у родителей знаний о нравственном развитии ребенка дошкольного возраста, о нравственных качествах, которые необходимо формировать в семье.

На всех этапах воспитатели вступали в диалог с родителями, на основании этого планировали конкретное содержание работы и определяли формы сотрудничества.

Работу с родителями мы начали с анкетирования с тем, чтобы узнать, какие формы педагогического просвещения им подходят, какую работу с педагогами детского сада они больше предпочитают, индивидуальную или групповую.

Анализ анкеты показал, что родители предпочитают обе формы работы, и коллективную и индивидуальную, в зависимости от конкретной ситуации. Также родители принимали деятельное участие в определении основных направлений, разработке содержания и реализации программы повышения их педагогической культуры в области нравственного воспитания дошкольников.

В системе повышения педагогической культуры родителей нами использовались следующие формы работы: родительское собрание, родительская конференция, организационно-деятельностная игра, родительский лекторий, семейная гостиная, семинар-практикум, тренинг для родителей и др.

Интересной и значимой формой работы мы считаем родительские чтения, которые направлены на формирование информационно-содержательного компонента педагогической культуры родителей. Они дали возможность родителям не только слушать лекции воспитателя, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении. А самообразование родителей мы считаем важным условием повышения педагогической культуры родителей.

У нас в детском саду функционирует клуб «Семейный очаг». Воспитатели внесли предложение включить в план его работы вопрос нравственного воспитания ребенка в аспекте гуманного взаимодействия со сверстниками с психо-физическими отклонениями. Мы считали особо важным участие в его заседаниях родителей с низким уровнем педагогической культуры. Занятия в

клубе «Семейный очаг» проводятся в форме встреч-диспутов, встреч-дискуссий, бесед у камина. Руководит клубом методист детского сада.

Мы также используем одну из наиболее часто используемых форм взаимодействия педагога с родителями дошкольников – родительские собрания.

При этом мы считаем важным сформировать у родителей знания о механизме нравственного воспитания, умение объективно соотносить свои требования в области нравственного поведения детей с реальными возможностями ребенка.

Так, например, мы провели родительское собрание на тему «Почему дети не хотят поступать нравственно?». Избираемая для обсуждения тема не была случайной. Ее выбор был обусловлен проявлением негуманного отношения дошкольников к детям с ООП. Поэтому собрание было посвящено целевым ориентирам формирования педагогической культуры родителей, обучению их умениям формировать у детей нравственные ценности, заботу, взаимопомощь, доброту, что должно проявиться в общении со сверстниками с проблемами в развитии.

Учитывая, что работу мы проводили комплексно, разговор с родителями на эту тему мы продолжили в дискуссии, на которых обсуждение было очень интересным и активным.

Мы рекомендовали родителям проявить творчество, не критиковать детей, если даже они не соответствуют в полной мере целям их педагогической деятельности. Ведь именно нетерпимость к ошибкам ребенка, желание видеть его только успешным разрушают его внутреннюю активность, и ведут к сопротивлению нравственным нормам.

В процессе этой работы мы формировали аксиологический компонент педагогической культуры родителей, что проявилось в их способности к рефлексии своего собственного поведения и поступков. У некоторых родителей, которые были отнесены нами к низкому уровню, проявилась эмоциональная чувствительность в отношении к детям с психо - физическими нарушениями, чувство ответственности за процесс нравственного и гуманного отношения их детей к сверстникам.

Мы считали важным, чтобы каждое проведенное нами мероприятие, имело последствие, направленное на совершенствование совместной воспитательной работы семьи и детского сада. В противном случае трудно получить желаемый эффект даже от собрания, прошедшего с высокой явкой и заинтересованным участием родителей. Поэтому после мероприятий мы практиковали вручение родителям рекомендаций или памяток, неоднократно возвращались к этим вопросам в индивидуальных беседах.

Анализ проведенной работы показал, что уровень педагогической культуры родителей повысился.

Это даёт нам основание считать, что целенаправленная работа дошкольного учреждения с семьёй по нравственному воспитанию детей показала эффективность и доказала наше предположение о том, что в детском саду необходимо создавать благоприятные условия для взаимодействия с семьей, с учетом индивидуальных проблем каждой семьи и психофизиологических особенностей дошкольников. Для этого должна быть проведена специально организованная работа с родителями дошкольников в области нравственного воспитания детей.

Использованная литература:

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Методическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2014. - 80 с. ISBN: 978-5-43150-411-2.

2. Дмитриева, И.Г. Целостный подход к духовно-нравственному воспитанию дошкольника. // Начальная школа плюс До и После. - 2005. - №7. - С. 50-54.
3. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов ср. пед. учеб.заведений. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Академия, 2000. - 416 с.
4. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. средн. и высш. учеб.заведений. - М.: Академия, 1999. - 232 с. ISBN 5-7695-03338-6.
5. Мельникова, Н.В. Психологический аспект нравственного развития дошкольников. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. - 2013. - №1. - С. 11-16.
6. Пониманская, Т.И. Проблема нравственного и социального развития в концепции гуманистического воспитания. // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. - 2013. - №1. - С. 17-22.
7. Селезнева, И. Семейный клуб. // Дошкольное воспитание. - 2010. - №12. - С. 92.

АБИЛИТАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ РАННЕГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА

**ЛОПАТИНСКАЯ НАТАЛЬЯ, кандидат педагогических наук,
Коммунальное высшее учебное заведение
«Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия»
Запорожье, Украина**

Abstract: *The article is devoted to a new approach for Ukraine to provide metadisciplinary assistance to toddlers with developmental disorders and their families through inclusion in early intervention programs. The author proved that the technology of habilitation and rehabilitation of speech disorders for toddlers in the early intervention system works more successfully not only with the presence of all the child development facilitators, but also depends on their level of competence. It was established experimentally that even though the children from the orphanage are making a positive change in the level of speech development, but the absence of the main facilitating environment - mother - adversely affects not only the development of speech, but also the psychomotor development of the child as a whole. Manifestations of maternal deprivation were found in these children at all levels of child development: sensory, motor, cognitive and speech.*

Key words: *toddlers, early intervention system, habilitation and rehabilitation of speech disorders.*

Согласно данным Департамента образования и науки Запорожской областной государственной администрации, в регионе констатируется растущая тенденция к увеличению количества детей раннего возраста с различными типами психического дизонтогенеза (за последние три года рост составляет 43,3 %) и группы детей с биологическим и социальным риском. Сегодня более чем у 70 % детей раннего возраста встречаются патологические состояния в анамнезе, неблагоприятное течение ante-, интра- и неонатального периодов, сопутствующие соматические заболевания и нарушения нервно-психической сферы, определяющие большую вероятность развития патологий особенно неврологического генеза.

Сложность симптоматики и патогенеза раннего развития детей (от 0 до 3 лет); устойчивость и полиморфность проявлений когнитивной, сенсорно-перцептивной, аффективно-волевой составляющих психической деятельности ребенка; осложнения в поведении, аутичными чертами, а также генетическими синдромами и нарушениями метаболизма в нейроструктурах центральной нервной системы; осознание влияния негативных факторов на процессы раннего развития ребенка обуславливает необходимость осуществления метадисциплинарного подхода в обобщении экспериментальных данных о раннем выявлении, терапии и профилактике нарушений речевого развития ребенка и функционирования её

семьи для разработки и использования методик раннего вмешательства в диагностику и коррекцию нарушений развития детей раннего возраста.

Изучение зарубежного опыта исследований детей раннего возраста, испытывающих трудности, страхи в процессе онтогенетического развития, показало, что на современном этапе одним из эффективных способов предоставления метадисциплинарной помощи ребенку раннего возраста с нарушениями развития и его семье является система раннего вмешательства. Следует отметить, сегодня растет количество отечественных (А. Кравцова, А. Кукуруза и др.) и зарубежных (Е. Архипова, С. Лазуренко, Е. Мастюкова, Патрис Л. Энгл., Ю. Разенкова, И. Смирнова и др.) исследований, в которых предметом научного поиска становятся современные технологии раннего вмешательства в системе помощи детям раннего возраста.

Раннее вмешательство, как система психолого-медико-педагогических мероприятий, направлена с одной стороны, на развитие детей раннего возраста с нарушениями развития или риском появления таких нарушений, с другой – на поддержку и обучение родителей в создании оптимальных условий для развития ребенка в условиях семьи и социума, удовлетворения его особых потребностей [2; 3; 5].

Технология раннего вмешательства – междисциплинарная, комплексная и является первичной ступенькой абилитации и реабилитации ребенка за счет профессиональной поддержки команды специалистов. Включает технологии: проведения междисциплинарной оценки и анализа умений и навыков ребенка; построения программ раннего вмешательства с учетом результатов оценки и потребностей ребенка и семьи; проведения оценки результатов и эффективности программы раннего вмешательства [1-3; 5].

Логокоррекционная работа с ребенком раннего возраста с нарушениями развития или имеющего фактор риска в речевом развитии направлена на создание оптимальных условий для формирования психофизиологических и стимуляции сенсомоторных предпосылок речи, оказание поддержки ребенку и семье в овладении основ невербального, вербального или альтернативного общения, стимуляцию речевой активности. Специально организованные упражнения позволяют предупредить отставание в темпах развития речи за счет незрелого нейропластичного детского мозга и стимуляции образования миелиновой оболочки нервных путей, что ускоряет процесс перестройки нарушенных нейронных сетей [1-5].

Субъектами исследования стали 12 детей, находящихся в разных фасилитирующих условиях, имеющие установленное отставание в одной или нескольких областях развития или нарушения, которые с высокой вероятностью могут привести к недоразвитию или задержкам речевого развития, из них: генетические нарушения (синдром Дауна, синдром Вильямса) – у 3 детей, (25 %); двигательные нарушения при ДЦП, состояния после травм и оперативных вмешательств – у 2 детей, (16 %); нарушения аутистического спектра – у 3 детей, (25 %); сенсорные нарушения (нарушения слуха) – у 1 ребенка, (8 %); дети биологического риска (экстремально низкая масса тела при рождении, недоношенность) – у 2 детей, (16 %); дети социального риска (наличие у родителей ребенка интеллектуальных нарушений) – у 1 ребенка, (8 %).

Базами для проведения исследования стали Запорожский областной центр ранней социальной реабилитации и коммунальное учреждение «Запорожский областной специализированный дом ребенка «Солнышко» Запорожского областного совета.

Цель – изучение раннего речевого онтогенеза, выявление отставания в речевом развитии ребенка путем установления психологического возраста; установление особенностей овладения речевыми умениями и навыками.



Реализацию диагностического системно-уровневого принципа представлено на рис. 1.

Рис. 1. Технология оценки развития речевых умений и навыков

Анализ состояния уровня сформированности психомоторной деятельности позволил установить степень ее влияния на уровень развития речи ребенка раннего возраста, и наоборот, уровень развития речи на уровень сформированности психомоторной деятельности, что позволило установить не только факт отставания, но и получить достаточно точную оценку уровня речевого развития. По результатам речевого обследования выявлено, что дети раннего возраста из детского дома отстают от нормотипичных показателей речевого развития в среднем на 13 % (активная от 6-15 месяцев, понимание – от 6 – 12 мес.); а дети, посещающие центр ранней социальной реабилитации в среднем на 6 % (активная от 4-7 месяцев, понимание – от 3 – 6 мес.).

Причинами отставания в речевом развитии являются для детей:

- из центра ранней социальной реабилитации: незнание родителями приемов работы по использованию потенциала ребенка и стимулирования его речевого развития;
- из детского дома: отсутствие основного фасилитатора развития ребенка – матери, как следствие – наличие материнской депривации, которая имеет тяжелые последствия для развития ребенка.

Полученные результаты исследования речевого развития детей раннего возраста позволили распределить их группы (рис. 2).

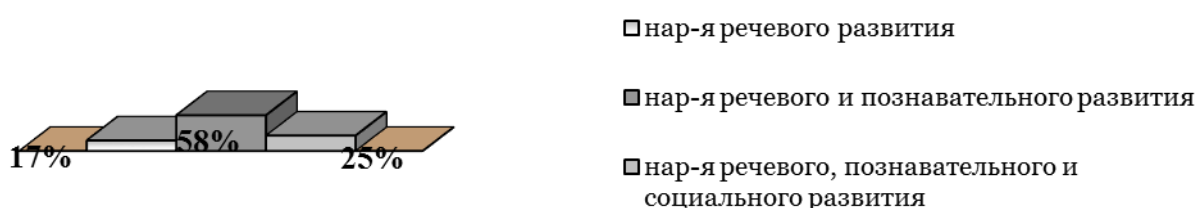


Рис. 2. Распределение детей по группам по результатам исследования

речевого развития детей раннего возраста

Количественные и качественные результаты состояния речевого развития позволили подойти к разработке технологии абилитации и реабилитации нарушений речи детей раннего возраста.

Целью технологии абилитации и реабилитации нарушений речи детей раннего возраста было, во-первых, формулирование и согласование с родителями функционального запроса в рамках развития речи; во-вторых, определение целей развития речи и составление программы раннего вмешательства; в-третьих, практическая реализация технологии абилитации и реабилитации нарушений речи, целью которой было стимулирование базовых динамических предпосылок становления речи, развитие коммуникативной потребности, развитие невербальных, вербальных или альтернативных средств общения, формирование навыков субъект-субъектного взаимодействия, развитие речевых умений и навыков; в-четвертых, оценка эффективности реализации технологии. Конечной целью технологии абилитации и реабилитации нарушений речи у детей раннего возраста было развитие функциональных речевых навыков и минимизация отставания в речевом развитии детей раннего возраста.

Задачами I этапа, стимуляционного, были: установление зрительного, слухового, тактильного контакта; нормализация тонуса и моторики; увеличение силы и длительности выдоха; стимуляция вокализаций выдоха, голосовых реакций; кинестетическая стимуляция артикуляционного праксиса; развитие мелкого праксиса; стимуляция зрительно-моторных координаций; выработка слухового и зрительного внимания и сосредоточения; стимуляция физиологических эхоталий; стимуляция эмоционального общения.

II этап, активизационный, предусматривал деятельность, направленную на: развитие невербальных средств общения; развитие понимания простых речевых инструкций; выработку ритмичности дыхания и развитие речевого выдоха; развитие зрительных и слуховых дифференцировок; развитие темпоритмической стороны речи; стимуляцию гуления, лепета, речевой активности; использование языковых моделей для формирования речевых навыков; развитие артикуляционного праксиса; развитие эмоциональных реакций; развитие моторной имитации.

На III этапе, коммуникативно-деятельностном, мы предлагали детям упражнения, направленные на: расширение пассивного словаря, развитие темпоритмической структуры слова, слоговой структуры слова, фонематических процессов, словотворчества, совершенствование качественных характеристик голоса и речевого выдоха, активизацию речи на уровне слогов, слов и предложений.

В практическом ракурсе проведено исследование по внедрению практико-ориентированного пособия для родителей «От А до Я : развитие динамических предпосылок речевой деятельности у детей раннего возраста». Целью пособия является разработка системы коррекционно-речевой работы по развитию динамических предпосылок речевой деятельности, а именно артикуляционного и мелкого праксиса, голосовой и дыхательной функции; повышение компетентности родителей по вопросам речевого развития и воспитания ребенка раннего возраста. Практико-ориентированное пособие адресовано родителям.

Определение эффективности технологии абилитации и реабилитации нарушений речи детей раннего возраста и практико-ориентированного пособия для родителей «От А до Я : развитие динамических предпосылок речевой деятельности у детей раннего возраста» проводилось с помощью повторной диагностики развития детей.

Сравнительный анализ показателей уровня речевого развития ребенка по методикам KID <R> и RCDI представлен в табл. 1.

Сравнительный анализ показателей уровня развития ребенка по результатам констатирующей и повторной диагностики

	констатирующая диагностика (отставание в месяцах)		повторная диагностика (отставание в месяцах)	
	активная речь	понимание речи	активная речь	понимание речи
дети из центра РСР	4-7	3-6	2-4	до 3-х
дети из детского дома	6-15	6-12	5-11	4-6

Как показывают данные таблицы 1, в развитии речи с внедрением технологии абилитации и реабилитации нарушений речи у детей раннего возраста в системе раннего вмешательства произошли позитивные изменения. Установлено, что и дети, которые были клиентами областного центра ранней социальной реабилитации, и дети, которые воспитывались в детском доме, уменьшили разрыв в отставании речевого развития. По результатам повторного речевого обследования выявлено, что дети раннего возраста из детского дома сократили отставание от нормотипичных показателей речевого развития в среднем на 5 месяцев (констатирующая диагностика – 13 месяцев, повторная – 8 мес.); а дети, посещающие центр ранней социальной реабилитации в среднем на 3 месяца (констатирующая диагностика – 6 месяцев, повторная – 3 мес.).

Удалось обеспечить положительную динамику роста уровня развития:

- активной речи: отставание от нормотипичных показателей речевого развития сократилось в среднем с 9 месяцев до 7 месяцев (-2);
- понимания речи: от 6 месяцев до 4 месяцев (-2).

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что технология абилитации и реабилитации нарушений речи у детей раннего возраста в системе раннего вмешательства работает успешнее при условии наличия всех фасилитаторов развития ребенка: «родитель – ребенок», «семья – ребенок», «специалист – родитель», «специалист – ребенок», «специалист – специалист», помогающие семье повысить качество их жизни. Экспериментально установлено, что у детей из детского дома, хоть и отмечается положительная динамика уровня речевого развития, но отсутствие главного фасилитирующего окружения (матери) неблагоприятно влияет не только на развитие речи, но и на психомоторное и когнитивное развитие ребенка в целом. Проявления материнской депривации констатировалось у этих детей на всех уровнях развития ребенка: сенсорном, моторном, когнитивном, речевом.

В результате реализации программы речевого развития:

- ребенок приобрел новые речевые умения и навыки: начал инициировать и поддерживать коммуникативное социальное взаимодействие с другими людьми;
- родители повысили компетентность в вопросах речевого развития и воспитания ребенка с нарушениями: знают о роли биологических и социальных факторов в становлении речи; специфических критических периодах в развитии речи; активно участвуют в приобретении и закреплении ребенком новых речевых умений и навыков; адекватно реагируют на потребности ребенка, как общего характера, так и специфического характера, связанные с конкретными особенностями своего ребенка; понимают стиль обучения своего ребенка и его предпочтения; могут, наблюдая за поведением ребенка, определять, какие изменения произошли в результате программы помощи, обучения, изменения стиля воспитания или домашней обстановки; знают о рекомендованных программах помощи и услугах, направленных на улучшение состояния ребенка или устранение факторов риска.

Экспериментально доказано, что развитие речи является сложным, многоаспектным и многофакторным процессом, ведущая цель которого –

поэтапный перевод детей от подражательных, репродуктивных, исполнительных уровней на репродуктивно-продуктивный. Эффективными в развитии речи, даже на этапе исследования, оказались такие педагогические условия: учет в технологии абилитации и реабилитации нарушений речи у детей раннего возраста результатов изучения особенностей их соматического, физического и психического здоровья; использование междисциплинарных медицинских, социальных, психологических и педагогических средств реабилитации, основанные на положениях ребенкоцентризма и семейноцентризма; комплексное использование индивидуальных и групповых форм и методов работы; выполнение родителями упражнений по развитию потенциала ребенка.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы. Дальнейшего изучения требует повторное мониторинговое исследование динамики и технологий речевого развития и альтернативных способов общения; изучение преемственности в развитии личностных образований у детей раннего и младшего дошкольного возраста, находящихся в программах раннего вмешательства; сбалансированности действий всех фасилитаторов развития ребенка.

Использованная литература:

1. Ахметзянова, А. Становление и развитие ранней помощи детям с нарушениями в развитии в России и за рубежом. *Неврологический вестник*. 2015, Т. XLVII, Вып. 1, С.73-79.
2. Борьсон, Б., Бриттен, С., Довбня, С., Морозова, Т., Пакеринг, К. *Ранние отношения и развитие ребенка*. СПб., 2009, 160 с.
3. Гапочка, А. Раннее вмешательство как первичная ступень абилитации. *Инновационная наука*. 2016, № 7-8, С. 116-117.
4. Манько, Н. *Діагностика та корекція мовленнєво-горовитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник*. Київ, 2008, 256 с.
5. Кравцова, А., Кукуруза, А. *Раннее вмешательство: междисциплинарная помощь детям раннего возраста с нарушениями развития и их семьям*. Харьков, 2013, 208 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

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

Abstract: *this article contains information about development of inclusive education and about interactive technologies, the use of that allows substantially to facilitate the receipt of education in general schools, Institutions of higher learning and kindergartens to the children with the special educational necessities*

Key words: *inclusive education, interactive technologies, the use of that allows children with the special educational necessities.*

Под инклюзивным образованием традиционно понимается процесс развития общего образования, который предполагает возможность получения образования детьми с особыми потребностями и учет потребностей каждого ребенка.

В связи с этим основная задача, которую необходимо решить - это как включить в образовательный процесс различные группы детей и создать для каждого ребенка равнозначные условия. Поэтому под инклюзией, согласно определению ЮНЕСКО, понимается динамический подход, предполагающий

поощрение различий и восприятия индивидуальных особенностей каждого ребенка не в качестве проблемы, а возможности обогащения процесса познания. Это означает, что образовательная среда будет одинакова для всех, но при этом для каждого ребенка будут созданы своеобразные «мостики», с помощью которых он сможет спокойно существовать в этой среде.

Для реализации данной задачи необходимы средства и технологии, которые одновременно должны быть универсальными, а также индивидуальными, так как каждый ребенок обладает собственными образовательными потребностями и способностями. Именно такими возможностями обладают современные интерактивные и дистанционные технологии обучения, позволяющие в полном объеме ввести инклюзивное образование. Наиболее востребованными и эффективными в настоящее время являются следующие интерактивные технологии, которые позволяют:

- наладить контакт детей в группе, а также со взрослым;
- незаметно и ненавязчиво вмешиваться преподавателю в учебный процесс, так как оценка, данная машиной, понятна ребенку и воспринимается им объективно;
- в работе в группе создать различные проблемные учебные ситуации (при этом учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка), для решения которых можно попробовать различные варианты.

Кроме того, данные технологии позволяют педагогам самостоятельно создавать для ребенка учебный материал с учетом его особенностей и потребностей, а также максимально быстро и гибко вносить необходимые изменения.

Также крайне важной задачей является постоянное и эффективное сопровождение и поддержка специалистов, учителей и воспитателей, ведь именно от них зависит успешное обучение детей.

Принципы инклюзивного образования - поддержка детей с разными способностями, инклюзия, которая проявляется не только в методологии, но и в окружении (инклюзивная среда, общение), отсутствие дискриминации в любом из ее проявлений. Для успешного проявления познавательной активности и для развития способностей учащегося ему необходимо чувствовать себя полноценным членом коллектива.

Следует понимать, что дети с ограниченными физическими способностями, требуют к себе особого внимания. Поэтому руководство школ, вместе с родителями должны обратить внимание на специальные модули, позволяющие сделать образование творческим, интересным и разнообразным процессом. Главное, чтобы преподаватель старался активно их использовать, вовлекать в живое общение всех детей, чтобы никто не чувствовал себя одиноким. Это поможет сблизить детей, найти им общий язык и научиться дружить со всеми, никого не выделяя и не отставляя на задний план. Важно, чтобы все дети развивались одинаково, не взирая, на их физические возможности.

Выделяют три типа барьеров, разделяющие людей с нормальными и ограниченными возможностями:

- *физические барьеры.* Необходимо переоборудовать здания, места общепользования, дороги и переходы с учетом нужд детей-инвалидов.

Способствует достижению этой цели установка пандуса для въезда в школу, поручни в помещении по всему периметру, контрастные цвета ступеней (для инвалидов по зрению).

- *коммуникационные барьеры.* Главной задачей является минимизация различий: это возможно, если все ученики общаются друг с другом под руководством преподавателя, используя при этом интерактивную доску или беспроводной планшет. Так дети-инвалиды учатся преодолевать свой страх перед аудиторией и проявлять свои способности в полную силу. Для преодоления коммуникационных барьеров необходимо использовать многофункциональные модули.
- *информационные барьеры.* Специальные компьютерные комплексы, интерактивные доски и планшеты, а также внедрение интерактивной системы голосования и тестирования позволяют полностью воплотить в жизнь принципы инклюзивного образования [1].

Подбирая оборудование для инклюзивного образования, важно помнить о том, что оно должно постоянно использоваться и приносить пользу тем, кто в нем действительно нуждается. К материально-техническому оснащению учебного заведения относятся:

1. технические решения для людей с нарушенным слухом

FM-системы индивидуального и коллективного использования. Передают звук (например, голос преподавателя) с микрофона напрямую на слуховые аппараты или звуковые процессоры кохлеарных имплантов учеников, что позволяет им слышать информацию предельно отчетливо, без искажений. Преподаватель получает возможность свободно перемещаться по классу, не повышать голос при объяснении материала, уделять достаточно времени каждому.

Акустические системы. Являются дополнительным элементом FM-системы. Создают комфортные условия слышимости для всех групп учащихся. Голос лектора с микрофона через FM-передатчик поступает на акустическую колонку, которая равномерно усиливает и распространяет звук по всему помещению. Одновременно сигнал с передатчика попадает на FM-приемники учеников со слуховыми аппаратами или звуковыми процессорами кохлеарных имплантов. Качественный, четкий звук слышат все без исключения. Также акустические системы позволяют проводить занятия по развитию речи со слабослышащими без использования FM-приемников.

Информационные (индукционные) системы. Обеспечивают качественную, без искажений, передачу аудиосигнала в условиях, когда применение FM-систем не является оптимальным. Универсальное решение для помещений любой площади. Различные модификации систем (переносная, портативная, стационарная, настенная) позволяют использовать их в любых ситуациях, когда есть необходимость передать звук высокой четкости – от библиотек и классов, лекционных и конференц-залов до спортивных комплексов, а также при общении пользователя слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов с администрацией учебных заведений и преподавателями.

Слухоречевые тренажеры. Предназначены для проведения индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия, отработке ритмико-интонационной речи в коррекционной работе с детьми и подростками, имеющими потерю слуха или дефекты речи.

2. технические решения для людей с нарушенным зрением

Компьютерный комплекс для слабовидящих. Состоит из персонального компьютера с программным обеспечением экранного доступа и видеувеличителя. Дополнительно может комплектоваться синтезатором речи, 3D-принтером шрифтов Брайля, читающими устройствами. Позволяет работать с графической, текстовой и печатной информацией. Применение такого многофункционального комплекса в условиях инклюзивного образования помогает учащимся просматривать учебные пособия в удобном виде, и, таким образом, участвовать в рабочем процессе наравне с другими.

Электронные видеувеличители. Позволяют детям с низкой остротой зрения, а также с другими формами нарушения зрительной функции, читать литературу, рассматривать иллюстрации и графики. Ручные, переносные или стационарные, эти приборы способны полностью удовлетворить потребности слабовидящих учеников в получении качественной визуальной информации.

Учебные пособия и письменные принадлежности. Помогают организовать учебный процесс в соответствии со стандартной школьной программой. Вся текстовая информация дублируется шрифтом Брайля. Одинаково удобны для использования как на уроках, так и дома для закрепления полученных знаний.

Устройство для прослушивания обучающих аудио-пособий. Портативный тифлоплеер помогает учащимся лучше запоминать учебный материал, позволяет воспроизводить записанную в утвержденном Всероссийским обществом слепых формате важную информацию в удобное время и столько раз, сколько это необходимо. Большой объем памяти и интуитивно понятный интерфейс делают использование устройства удобным и комфортным.

3. технические решения для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата

Специальная мебель. Комплекты включают парту с боковой и задней приставкой, ортопедический стул, подставку для ног, абдуктор, дополнительные опоры. Данная мебель снижает мышечную усталость во время занятий, обеспечивает удобство движений и соблюдение правил расположения детей на рабочем месте во время занятий.

Специальные клавиатуры. Помогают учащимся с различными нарушениями моторных функций осваивать компьютерную грамотность, отличаются от стандартных клавиатур размерами, расстоянием между клавишами, более контрастным цветом знаков. Различные модификации адаптированы под разные физические особенности пользователей.

4. универсальные технические решения для учащихся с различными видами ограниченности физических возможностей.

Специальные клавиатуры. Обеспечивают ученикам с различными нарушениями зрительных и моторных функций более комфортную работу за компьютером.

Интерактивная компьютерная доска с проектором. Оптимальное решение для совместного обучения детей с различными особенностями здоровья. Многофункциональная рабочая поверхность позволяет демонстрировать фильмы

и презентации, рисовать и писать пальцами, стилусом или обычными сухостираемыми маркерами, выполнять различные упражнения.

Сенсорные комнаты. Особым образом организованное пространство помогает снять психоэмоциональное напряжение и излишнюю физическую нагрузку, восстановить эмоциональный фон. В таких комнатах можно проводить занятия по развитию двигательной активности и тактильной чувствительности, активации мозговой деятельности и стимуляции различных органов чувств.

Развивающие комплексы и тренажеры. Помогают детям, особенно в детском саду и в начальной школе, изучать особенности предметного мира, стимулируют развитие координации глаз и рук, улучшают когнитивные процессы – память, наблюдательность, логическое мышление [2].

Программы инклюзивного образования реализуются во многих странах мира. Накопленный опыт убедительно показывает, что только совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и без них учит людей относиться друг к другу с пониманием и уважением, воспитывает толерантность, и способствует развитию личности будущего гражданина. Учебные заведения являются важным жизненным пространством для всех детей и подростков без исключения. От того, насколько комфортные в детских садах, школах, колледжах и ВУЗах будут созданы условия, зависит успешность каждого ученика и тот объем знаний и практических навыков, которые в итоге помогут стать ему полноценной личностью и занять достойное место в современном обществе.

Использованная литература:

1. ВАРЕНОВА, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-метод. пособие. М.: Форум, 2012. – 272 с. ISBN 978-5-91134-677-5
2. ГОЛИКОВ, Н. А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 428 с. ISBN 978-5-222-23833-2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ООП В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ПАНКО ТАТЬЯНА, преподаватель,
Государственный университет «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *This article discusses the problem of pedagogical support in inclusive education. The author of the article considers the conditions for the implementation of pedagogical support for parents of children with disabilities. It reveals the components of the pedagogical culture of parents, the formation of which is carried out in the framework of the provision of pedagogical support to parents. The stages of working with parents of children with disabilities are described. There are offered the forms of work with parents that promote the formation of a pedagogical culture and competence.*

Keywords: *inclusive education, pedagogical support, children with disabilities, pedagogical culture, pedagogical competence.*

В последние десятилетия вопросы инклюзивного образования приобретают всё большую актуальность. Отражая тенденции современного мира, мира образования в том числе, инклюзивное образование позволяет реализовать права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование, реализовать свой потенциал и потребность в получении образования, соответствующего

уровню его развития и способностей независимо от физических, умственных и социальных особенностей.

Не смотря на достаточно глубокое изучение данной проблемы в современном образовании, распространение инклюзивной практики, обучение детей с ООП в общеобразовательной школе, порождает большое количество проблем и вопросов.

Следует отметить, что в рамках инклюзивного образования в школы интегрируют детей с различными нарушениями в развитии, то есть, в школах обучаются такие категории детей с ограниченными возможностями здоровья, как: дети с нарушением слуха (глухие и слабослышащие); дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие и с пониженным зрением); дети с нарушением речи; дети с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети с умственной отсталостью; дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения (включая детей с расстройствами аутистического спектра РАС). [1]

Современные педагоги в своей практике должны опираться на главную идею инклюзивного образования о том, что школа создана для детей и должна учитывать и изменяться в соответствии с потребностями детей, а не дети должны подстраиваться под те или иные рамки, которые установила школа. Таким образом, инклюзия, не исключает и не противопоставляется специальному образованию, а сближает образовательные системы, в которых ребенок может реализовать свое право на образование в любом образовательном учреждении и получить при этом необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь и поддержку.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что для организации успешного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в учебном заведении перед педагогом и всей командой общеобразовательного учреждения стоит задача реализации таких условий, как: создание адаптивной среды в образовательном учреждении; создание материально-технических условий; обучение детей по ИУП с учетом психофизических особенностей и возможностей; психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ООП; специальная подготовка педагогических кадров, курсы повышения квалификации, семинары, практикумы по проблеме; оказание педагогической поддержки родителей детей с ООПи т.д.

Инклюзивное образование предполагает реализацию большего количества задач, связанных с обучением и интеграцией детей с ООП, но реализация последнего условия из вышеперечисленных, представляет наибольший интерес для нашего исследования.

Успешность реализации педагогической поддержки в инклюзивной практике во многом определяется готовностью педагогов и родителей к совместному продуктивному взаимодействию.

В инклюзивной практике очень важно то, что родители и педагог - это прежде всего партнеры, взаимодействие которых направлено на формирование, развитие и совершенствование педагогической культуры последних.

Как отмечает Недвецкая М.Н. педагогическая культура родителей это такой уровень их педагогической направленности, который отражает степень их зрелости как воспитателей и проявляется в процессе семейного и общественного воспитания [6,с.64].

В структуре педагогической культуры родителей выделяют следующие компоненты:

- **когнитивный компонент** – определенная сумма физиолого-гигиенических, психолого-педагогических, правовых знаний, необходимых

для полноценного осуществления воспитания в семье. В первую очередь это знание основных законов анатомо-физиологического и психического развития ребенка; понимание ценностей семейной жизни и семейного воспитания; овладение знаниями об ошибках, трудностях семейного воспитания и способах их устранения; знание прав и обязанностей родителей и ребенка;

- **операционный компонент** – осознанное овладение родителями методами, приемами, формами воспитательного взаимодействия с ребенком; умение организовать полноценную жизнь ребенка в семье, диагностировать способности ребенка;
- **коммуникативный компонент** – умение родителей создать положительный, благоприятный семейный климат; взаимопонимание, как с детьми, так и с другими членами семьи, терпимость к их мнению; умение предупреждать и решать конфликты;
- **рефлексивный компонент** – умение анализировать собственные действия, поступки и состояния; оценивать необходимость и эффективность применявшихся методов и приемов воспитания, причины успехов и неудач, возникающих затруднениях в ходе семейного воспитания; способность посмотреть на себя со стороны глазами своего ребенка;
- **эмоциональный компонент** – умение владеть собою в трудных, непредвиденных ситуациях; понять состояние ребенка по малоприметным особенностям его поведения, видеть проблемы ребенка и оказать ему помощь для их разрешения; способность родителей к эмпатии, сочувствию и сопереживанию.

Как показывают наблюдения, практика работы с родителями детей с ООП необходима целенаправленная работа над каждым из компонентов. [7]

Первостепенной задачей, стоящей перед педагогом, является установление контакта с родителями. При изучении семьи и установлении контактов с ее членами могут использоваться такие методы, как: анкетирование, опрос, беседа с членами семьи, наблюдение, метод создания педагогических ситуаций, запись вопросов родителей, режим дня ребенка.

В работе педагога по установлению контакта с семьями ребенка с ООП необходимо учитывать следующие моменты:

- организация и проведение мероприятий, направленных на укрепление и повышение роли родителей в учебно-воспитательном процессе школы;
- педагогический такт, недопустимость грубого вмешательства в жизнь семьи;
- выявление и опора на сильные стороны семейного воспитания.

В большинстве случаев для родителей детей с ООП школа и сам процесс образования выступает в качестве проводника в процессе социализации ребенка, а не столько для приобретения детьми знаний. Родители же нормально развивающихся сверстников не желают обучать своих детей вместе с детьми с ООП.

Данное обстоятельство мешает установлению контакта школы и родителей детей с ООП. Поэтому просвещение родителей занимает важное место в педагогической поддержке.

После установления контакта с семьёй, воспитывающей ребенка с ООП, педагогическая поддержка должна быть направлена, прежде всего, на преодоление социальной и педагогической беспомощности.

С этой целью ставятся следующие задачи: подробное обсуждение общего состояния развития ребенка; разъяснение конкретных мероприятий по оказанию

помощи ребенку; обсуждение проблем родителей, их отношение к трудностям ребенка; планирование последующей работы в целях обсуждения и отслеживания динамики развития ребенка.

Последним этапом в оказании педагогической поддержки является – формирование у родителей «воспитательной компетентности» через расширение круга их педагогических знаний. Педагогическая поддержка может осуществляться в различных формах, например: через участие родителей в родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, родительских тренингах, круглых столах, родительских чтениях, практикумах, родительских вечерах, конференциях, где обсуждаются насущные проблемы коррекции здоровья и образовательного процесса детей с ООП. Проблемы конфликтов отцов и детей и пути выхода из них.

Особенно хочется отметить такую активную форму работы как тренинг с родителями, который помогает изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком, сделать его более открытым и доверительным и полезным для коррекции здоровья. Одним из ключевых условий успешности тренинга является то, что в родительских тренингах должны участвовать оба родителя. От этого эффективность тренинга возрастает, и результаты не заставляют себя ждать. Тренинг проводится с группой, состоящей из 2–5 человек. Родительские тренинги будут успешными, если все родители будут в них активно участвовать и регулярно их посещать. Родительский тренинг как правило, дает возможность родителям на время ощутить себя ребенком, пережить эмоционально еще раз детские впечатления, что в последствии меняет отношение и установку родителей ребенка с ООП.

Использование различных традиционных и нетрадиционных форм работы с родителями, должно способствовать решению не только личностных проблем, но и воспитанию определённых социальных и педагогических навыков для преодоления трудностей в воспитании детей с ООП. Оказывая педагогическую поддержку семье, важно, правильно оценить возможности ребенка, дать рекомендации о путях его дальнейшего развития, определить систему коррекционно-воспитательного воздействия, выбрать адекватные для данного случая методы. [8]

В рамках оказания педагогической поддержки педагогу необходимо: вовлекать родителей в образовательный процесс в качестве активных участников через их обучение приемам взаимодействия с детьми, организации совместной деятельности; содействовать изменению родительской позиции и вооружению родителей позитивными способами коммуникации; способствовать формированию у родителей воспитательной компетентности посредством обогащения их педагогических знаний; создавать условия для взаимодействия родителей друг с другом с целью расширения социального пространства семей. Благодаря такой работе родители принимают на себя ответственность за воспитание и развитие своего ребенка.

Использованная литература:

1. BALAN, Vera, BORTĂ, Liliana, BOTNARI, Valentina Educație incluzivă: Unitate de curs. Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). 308p. ISBN 978-9975-87-298-0.
https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf

2. АЙВАЗЯН, Е.Б., ПАВЛОВА, А.В., ОДИНОКОВА, Г.Ю. Проблемы особой семьи. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2008, №2.
3. АКИМОВА, О.И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект. В: *Сборнике исследований различных направлений современной науки: материалы VIII международной научно-практической конференции*, 2016, с. 73-79.
4. КОРОБЕЙНИКОВ, И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация*. М., 2002.
5. МАСТЮКОВА, Е.М., Московкина А.Г. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. М., 2003.
6. НЕДВЕЦКАЯ М. Н. *Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи*. М.: УЦ Перспектива, 2011. 152 с.
7. НИКИТИНА, Е.Л. Повышение педагогической культуры родителей учащихся. В: *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть III*. Новосибирск: СибАК, 2012.
8. СТЕПАНОВА, Е. А. Методы и формы работы с родителями учащихся с ограниченными возможностями здоровья. [онлайн] [Посещён 23.10.18] Доступен: <http://festival.iseptember.ru/articles/627637/>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С ПАРТНЁРОМ ПО ОБЩЕНИЮ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

**РОМАНЮК МАРИНА, воспитатель, II дидактическая степень,
с. Дану, р. Глодень, Республика Молдова**

Abstract: *This article deals with the problem of children's interaction with a partner in communication in an inclusive group of preschool children. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, there are presented the stages and content of the formation of humane relations of preschool children with children with psychophysical disorders.*

Based on author's personal experience of pedagogical activity are revealed pedagogical conditions of perfection of this process. It is given the description of the most effective methods of work.

Key words: *inclusive group, methods, interaction*

Сегодня в образовании республики Молдова, в связи с реализацией идей инклюзивного образования, происходит смена воспитательной парадигмы – на первый план выдвигаются гуманистические идеи и ориентиры, пронизанные уважением к личности каждого дошкольника, заботой о развитии их способностей.

Среди условий успешного воспитания детей наиболее оптимальным является среда межличностного общения. В исследованиях педагогов и психологов проблема общения изучается как средство развития личности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и др.); как эмоциональное отношение людей друг к другу (В.Н. Мясищев, А.В. Петровский и др.); как способ познания окружающего мира (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.); как средство развития игровой деятельности ребенка (А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.); как средство обучения (Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Талызина и др.) и т.п.

По мнению исследователей в области дошкольного воспитания, общение выполняет многообразные функции в процессе формирования личности ребенка, так как несёт в себе социальные и культурные ценности, формирует духовный мир человека, его образ жизни, воздействует на сознание и поведение людей, является сферой реализации личностью своих сущностных сил. Иначе говоря, общение выступает в качестве одного из важнейших факторов и условий эффективности воспитательной работы с дошкольниками [2; 4; 6].

Важность формирования культуры общения также связана с тем, что в этот период жизни происходит первичная социализация ребенка, вхождение в мир

культуры, усвоение ценностных ориентаций, опыта взаимоотношений и установления взаимопонимания в общении (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.Г. Каменская, Н.Ф. Голованова, Т.И. Бабаева, В.В. Абраменкова, Д.И. Фельдштейн).

В тоже время, анализ исследований показывает, что в детских садах не всегда преобладают подлинно гуманистические взаимоотношения между детьми. Особенно в тех группах, где есть дети с особыми образовательными потребностями. Некоторым детям свойственны повышенная конфликтность, грубость, отсутствие уважения друг к другу. Это не соответствует требованиям и возможностям, позволяющим сделать пребывание всех детей в детском саду педагогически целесообразным (Н.Н. Михайлова) [5].

В этой связи в ДООУ села Дану района Глодень была предпринята попытка апробировать разработанные исследователями педагогические условия, которые необходимо реализовать воспитателю детского сада для формирования у старших дошкольников культуры общения в инклюзивной группе детского сада.

Реализуя задачи данного исследования мы поставили перед собой цель - сделать процесс формирования культуры общения у старших дошкольников более успешным. Для этого работа воспитателя осуществлялась целенаправленно в процессе организации жизнедеятельности детей и была направлена на оптимальное функционирование детского коллектива, обеспечение гуманных отношений между здоровыми дошкольниками и испытывающими трудности в обучении и социализации.

Анализ психолого педагогической литературы показал, что в структуре культуры взаимопонимания дошкольников в инклюзивной группе исследователи выделяют 3 взаимосвязанных компонента:

1. **Нормативно-этический:** знание правил культуры взаимопонимания и общения, осознание норм культурного поведения в конфликтных ситуациях.
2. **Эмоционально-смысловой:** познание другого человека (смысловая идентификация), адекватное восприятие и реагирование на эмоциональное состояние партнера (эмоциональная идентификация), положительная установка на общение, эмоциональная отзывчивость, сдерживание отрицательных эмоций, готовность к эмоциональной поддержке.
3. **Коммуникативно-поведенческий:** овладение практическими способами достижения взаимопонимания: умение устанавливать контакт, согласование индивидуальных позиций, использование адекватных ситуации средств общения, проявление взаимоподдержки, конструктивное разрешение конфликтов (на основе компромисса и сотрудничества), контроль за ходом выполнения деятельности, оценка и анализ общего результата деятельности; выражение взаимного расположения после совместного решения задачи [].

Поэтому реализуя задачи данного исследования мы осуществляли работу с дошкольниками в целях гуманизации их общения поэтапно:

Первый этап – начальный, на котором осуществлялось воспитание у детей чуткого и доброжелательного отношения к сверстникам.

Второй этап – основной, на котором происходило обучение детей основным умениям межличностного общения.

Третий этап – завершающий, на котором у детей закреплялись полученные знания и формировались умения межличностного общения.

Учитывая вышеизложенное положение о том, что эффективность межличностного общения зависит от сложившихся гуманных отношений между коммуникантами, мы решили на первом этапе сформировать у детей гуманные отношения к сверстникам. В детской группе воспитатель и няня, общаясь друг с

другом, постоянно соблюдали нормы речевого этикета, таким образом, создавалась благоприятная атмосфера для усвоения детьми культуры общения.

Так, взрослые в присутствии детей не забывали друг друга благодарить; использовали в своей речи вариативные формулы приветствия и прощания; говорили друг другу комплименты; называли друг друга по имени и отчеству; выслушивали друг друга очень внимательно, не перебивали.

В процессе занятий и других режимных моментов использовались такие педагогические приёмы, как внушение и убеждение. Так, воспитатель, обращаясь к застенчивому Коле, у которого задержка психического развития говорил: «Не расстраивайся, у тебя обязательно получится!». Когда у детей разгорался конфликт, педагог пытался выяснить мотив конфликта, иногда поручал детям самостоятельно разрешить непростую ситуацию.

Учитывая тот факт, что успех общения зависит от уровня самооценки, характерной каждому из собеседников, а самооценка у дошкольника складывается посредством оценки его личности сверстником и взрослым, воспитатели стремились использовать педагогические приёмы, которые не способствовали занижению уровня самооценки, особенно у детей с особенностями развития. Для этого воспитатели давали детям такие поручения, которые соответствовали возможностям ребёнка; педагоги никогда не сравнивали этих детей с другими, развивали у них самостоятельность и уверенность.

На первом этапе формирования культуры общения мы укрепляли личные отношения детей в дошкольной группе, построенные на основе взаимной симпатии, а затем побуждали детей к «переносу» гуманных отношений на детей с проблемами в развитии, у которых низкий уровень сформированности межличностного общения. Для этого в группе устраивались совместные игры, концерты. Дети всей группой искали потерянную вещь, составляли письмо заболевшему ребёнку.

Чтение детям таких художественных произведений, как сказка Г.Х. Андерсена «Гадкий утёнок», русская народная сказка «Гуси-лебеди», ненецкая сказка «Кукушка»; рассказы: Б. Житкова «Как слон спас хозяина от тигра», Л. Стрелковой «Данилка и малыш», «Войди в Тридцатое царство» и последующая беседа по их содержанию способствовали формированию у детей чувства сопереживания.

Мы учли мнение исследователей детского общения Р.С. Буре и Е.Ю. Яницкой, которые считают, что сообщать детям о правилах поведения намного легче в процессе организованного общения в учебной деятельности. Поэтому для формирования у детей умений межличностного общения мы выбрали эффективную, по нашему мнению, форму обучения – занятия. После этого у нас возник вопрос о том, как часто их следует проводить. В соответствии с Куррикулумом эффективной формой для уточнения и систематизации нравственных представлений у детей шестого года жизни о культуре поведения являются этические беседы, которые мы осуществляли планомерно и организованно. Также мы предусмотрели занятия по этике поведения, которые проводили один раз в неделю. Нами были разработаны и проведены двенадцать занятий этического характера. Каждое занятие длительностью 35-40 минут проводилось во второй половине дня и способствовало обучению детей следующим умениям:

- умению общаться при помощи неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике (занятие № 1);
- умению устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (обращение по имени, контакт глаз, комплимент) (№ 2);

- умению использовать речевые вариативные формулы (приветствия, прощания, благодарности) (№ 3-5);
- умению понимать и выразить своё настроение при помощи слов (№ 6);
- умению вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнёров лицом друг к другу) (№ 7);
- умению чётко, ясно, выразительно высказывать в речи своё коммуникативное намерение (№ 8);
- умению внимательно выслушивать собеседника (№ 9);
- умению понимать эмоциональное настроение другого, сопереживать (№ 10-11);
- умению вести себя в конфликтной ситуации (№ 12).

Структура занятия состояла из трёх частей: вводной, основной и заключительной. В начале и в конце занятия с детьми проводилась игра. Цель её в начале занятия заключалась в том, чтобы настроить детей на беседу, раскрепостить их; воспитать у них гуманные отношения друг к другу, развить чувство близости с особыми детьми. Такие игры, как «Связующая нить», «Комплимент», «Подарок» способствовали созданию благоприятного психологического микроклимата в группе. Они позволяли особым детям испытывать чувство радости в результате принятия их коллективом детей.

Игра «Связующая нить» помогала каждому ребёнку уяснить и понять важность доброжелательных отношений, проявляемых к сверстнику. Так, дети, встав в круг, передавали друг другу клубок ниток и говорили то, что они чувствуют в данный момент и что хотели бы пожелать другому ребёнку. Когда клубок ниток возвращался к первому ребёнку, все дети натягивали нить и закрывали глаза, а в это время воспитатель, обращаясь к ним, говорила: «Вот какой крепкий круг получился, все вы составляете единое целое, поэтому каждый из вас очень ценен и неповторим».

Игра «Комплимент» позволяла детям увидеть свои положительные стороны, почувствовать, что они принимаемы и ценимы другими детьми. Так, каждый ребёнок говорил сверстнику: «У тебя красивое платье», «Мне нравится в тебе, что ты быстро бегаешь», «Мне нравится в тебе, что ты не жадный». Принимая комплимент, дети не забывали благодарить друг друга.

В заключительной части занятия мы проводили игры, цель которых заключалась в формировании у детей гуманных чувств по отношению к сверстнику. Так, каждый ребёнок в игре «Волны» становился в центр круга, остальные дети, изображая волны, подбегали к нему и говорили: «Мы любим тебя».

В процессе сообщения детям нового материала мы стремились, чтобы дети не получали готовые знания, а добывали их самостоятельно. Поэтому использовали известный в практике работы дошкольного учреждения приём ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), суть которого заключается в разрешении противоречий и поиске взаимосвязей всех компонентов окружающего мира. Так, на наш вопрос: «Что было бы, если бы люди перестали благодарить друг друга?» дети самостоятельно рассуждали, делали выводы, в результате чего у них формировались устойчивые прочные знания («Люди стали бы злыми, некрасивыми, они бы перестали что-то делать хорошее друг для друга»). Также мы предлагали детям игру «Хорошо-плохо». Им нужно было найти как положительные, так и отрицательные стороны сложившейся ситуации (заболел твой друг, пошёл дождь, а у ребенка нет зонтика и т.п.).

Таким образом, мы воспитывали у детей осознанное отношение к этическим нормам поведения (что плохо, что хорошо; почему именно так, а не

иначе). Если дети затруднялись отвечать на вопросы, то на помощь им приходили мы, поскольку эвристический приём и называется частично поисковым, так как дети не всегда могут самостоятельно ответить на поставленный вопрос.

В основной части занятия мы также использовали такой педагогический приём, как игровые ситуации. На первом занятии дети, осваивая неречевой язык общения, пытались обмениваться информацией при помощи жестов и телодвижений. Детям предлагалось проиграть ситуацию «Через стекло». Дети становились друг против друга и представляли, что их разделяет толстое стекло, через которое ничего не слышно. Они говорили друг другу информацию разного характера: «Я хочу пить», «Позвони мне по телефону», «Ты забыл надеть шапку». Дошкольники пытались понять выражение лица, тела друг у друга; учились устанавливать контакт с помощью неречевых средств общения (улыбка, контакт глаз, кивок головой, взмах рукой).

На некоторых занятиях мы использовали такой приём, как показ иллюстраций. Для обучения детей умениям выражать своё настроение и узнавать эмоциональное состояние другого, мы использовали пиктограммы – схематическое изображение мимических движений лица.

После того, как на занятиях дети получили определённый объём знаний, мы были заинтересованы в том, чтобы дети могли проявить свои умения межличностного общения в повседневной жизни дошкольного учреждения.

На третьем этапе мы использовали такой педагогический приём, как напоминание. Так, если ребёнок забывал вовремя произносить этикетные речевые формулы, то мы напоминали ему об этом в стихотворной форме, например: «Уж давно от нашей Кати я не слышу слово ...» (здравствуйте). Также в процессе дня воспитатели использовали игровые упражнения с целью совершенствования умений межличностного общения: умения устанавливать контакт («Как можно нас называть по-разному», «Улыбка», «Комплимент», «Маски», «Глаза в глаза»).

В целях совершенствования умения сопереживать другому, детям предлагали после прослушивания сказки написать письма как положительным, так и отрицательным героям, выражая своё отношение к персонажам. Анализируя конфликтные ситуации, возникающие между детьми, они оценивали своё поведение и поведение сверстников в соответствии с характерным поведением сказочных героев. Так, если ребёнок вёл себя жестоко по отношению к другим детям, то его поведение сравнивали с поведением Карабаса-Барабаса, если ребёнок обманывал, то его поведение сравнивали с хитрой лисой и т.д. Такой приём оказался наиболее эффективным, поскольку детям не хотелось быть похожими на тех персонажей, которыми их называли дети, и они быстро изменяли своё поведение в лучшую сторону. В этих случаях дети забывали про те слова, которыми раньше они обычно обзывали сверстников.

С целью углубления и расширения у родителей знаний о процессе межличностного общения мы использовали такую форму работы как родительское собрание. Для того, чтобы показать и убедить родителей в важности и значимости проблемы формирования межличностного общения детей друг с другом, на родительском собрании была прочитана лекция на тему: «Роль и значение межличностного общения в развитии личности старшего дошкольника». Мы раскрыли сущность понятия межличностного общения, его структуру, описали психологические особенности детей 6-го года жизни, проявляющиеся в общении со взрослыми, акцентируя внимание родителей на том, что в группе есть дети с особенностями развития и они нуждаются в сопереживании и взаимопонимании.

Анализ проведенной работы позволил нам заключить, что для управления гуманными отношениями в системе «ребёнок-сверстник» в инклюзивной группе,

необходимо косвенно влиять на детей посредством педагогического общения, целенаправленно организовывать общение между детьми и управлять им.

Использованная литература:

1. Бабаева, Т.И., Римашевская, Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. СПб. : Детство- Пресс, 2012. 224 р.
2. Гаврина, С.Е., Кутявина, Н. Л., Топоркова, И.Г. Учимся понимать друг друга. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 64 р.
3. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль: Академия развития, 2006. 240 р.
4. Лютова, Е. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). СПб.: Речь, 2013. 176 р.
5. Михайлова, Н.Н. и др Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учебн. пособ. для студентов вузов. М.:Academia, 2006. 282 р.
6. Третьяк, А.В. Педагогические условия формирования взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в играх с правилами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 19 р.
7. Хизгияева, Н. В. Психологические особенности развития коммуникативной культуры дошкольника. http://e-notabene.ru/psp/article_12755.html

—
SECTIUNEA V
MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE
—

**EDUCATORUL-MANAGER AL COMUNICĂRII TOLERANTE
ÎN EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ**

**IZMAN VERONICA, *educator, director,*
Grădinița-creșă „Poienița”, s. Malcoci, r. Ialoveni, Republica Moldova**

Abstract: *The study presents a scientific discourse on the Pedagogy of Tolerance. Tolerant behavior in communication is conditioned by the presence in human consciousness of native predispositions for tolerant communication which should become a principle and a rule within pedagogical communication. Teaching and communication features become structural components of communicative competence enabling the prevention of emotional problems in the educational context.*

Key words: *pedagogical communication, tolerant communication.*

Omul este o ființă complexă, de aceea frica și precauția sunt însoțite adesea de curiozitate și curaj. Atunci când curiozitatea învinge precauția, iar curajul învinge frica, se fac descoperiri minunate, cu care omenirea pășește pe calea progresului științific și social. Dar când lăsăm frica și precauția să degenereze în ostilitate și intoleranță nu mai rămâne loc nici pentru curiozitate, nici pentru curaj. În consecință, omul se închide în cercul restrâns al semenilor săi, în găoacea strâmtă a unor idei banale și învechite, nedorind să intre în contact nici cu oameni noi, nici cu idei proaspete. Însă dând frâu liber unui bun *manager-educator* demolăm un baraj în calea progresului.

Menționând caracterul inovator și semnificativ al cercetărilor efectuate în domeniul managementului educațional, relevăm că și cercetătorii din Republica Moldova tratează aspecte ale teoriei și practicii conducerii în sistemul de învățământ [4, p.11].

În viața cotidiană comunicarea poate fi identificată în diverse domenii. Comunicarea presupune acțiunea de a comunica și actul ei; înștiințare, știre, veste, raport. Esența comunicării constă în transmiterea informației de la receptor la emițător și invers, deoarece nu se poate vorbi despre o comunicare eficientă, tolerantă, în adevăratul sens al cuvântului, fără a realiza un feedback – răspuns la informație. Importantă este reacția pe care o au cei antrenați în comunicare. R. Ross susține: că „*actul de comunicare reprezintă nu doar un proces, dar este unul mutual, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă*”. Acelaș autor consideră că procesul comunicării este întotdeauna schimbător, dinamic și reciproc. Continuatori ai acestei idei, T. Gamble și M. Gamble, definesc comunicarea ca fiind „un transfer deliberat sau accidental al înțelesului” [Apud: 9, p. 37]. În concepția savantului L. Șoitu, comunicarea umană, în general, înseamnă știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feed-back-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeles [7, p. 50].

Criteriile, valorile și credințele sunt trei elemente diferite pentru fiecare dintre parteneri pe interferența cărora este întemeiată comunicarea. Prin urmare, comunicarea poate să se realizeze, dacă individul deține o bună competență de comunicare (comprehensiune, producere a mesajului în forma scrisă sau orală etc.). În acest context, L. Șoitu precizează că pentru a genera comunicarea urmează a realiza atât formarea atitudinilor, cât și formarea capacităților de comunicare prin întreg arsenalul comunicativ [Ibidem, p. 163].

Dacă dorim ca o comunicare să fie eficientă, cu reacții adecvate contextului, tolerantă în situațiile de stres, persoanele implicate în proces vor ține cont atât de efectele posibile ale informației, cât și de calitatea transmițerii ei. Comunicarea este un proces cu care ne confruntăm zilnic, iar stresul, fiind în unele cazuri o consecință. Or, stresul în urma comunicării apare atunci când părțile implicate sunt diferite sau incompatibile, acestea creând diverse tipuri de conflict: interpersonale, intrapersonale, intragrupale, intergrupale, comunitare, internaționale etc. Evoluția conflictului pornește de la disconfort, urmat de incident, neînțelegere, tensiune, până la crize, când comportamentul persoanei devine necontrolabil. O competență emoțională de valoare distinctă pentru comunicarea eficientă este **toleranța comunicativă** [10, p. 42], reprezentând una dintre cele mai actuale probleme a psihologiei moderne, examinată nu doar în cadrul relațiilor interpersonale, ci și în context social larg.

Una dintre perspectivele dezvoltării toleranței comunicative la stres este conștientizarea dimensiunilor toleranței și intoleranței sinelui prin dezvoltarea competențelor de interacțiune pozitivă în comunicarea interpersonală. Determinând, în mod principial, calitatea acestora, comunicarea exercită o influență puternică atât asupra stării de spirit a individului și asupra performanțelor acestuia, cât și asupra rezultatelor activității colective. În această ordine de idei, toleranța la stres presupune orientarea pozitivă a comportamentului afectiv, care constituie un indicator serios al nivelului de cultură emoțională atât pe dimensiunea intrapersonală, cât și pe dimensiunea interpersonală [8, p. 40]. În opinia exprimată de B. Бойко (1996), toleranța comunicativă se manifestă sub forma caracteristicilor comportamentale comunicative. Spre exemplu, **nivelul general scăzut al toleranței comunicative se manifestă prin:** (a) refuzul de a înțelege individualitatea celuilalt; (b) supraestimarea de sine prin „percepția că este etalonul corectitudinii; (c) manifestarea conduitei categorice; (d) conservatorismul în evaluarea altora; (e) incapacitatea de a inhiba stările emoționale distructive; (f) tendința de a reeduca interlocutorul; (g) refuzul de a ierta greșelile celuilalt; (h) manifestarea nerăbdării la disconfortul fizic sau psihic; (i) adaptarea dificilă la comportamentul celor din jur [apud; 9, p. 72].

Toleranța comunicativă în condițiile de stres corelează cu aserțiunea exprimată printr-un comportament de autoafirmare prin activitate constructivă și succes într-un anumit domeniu de activitate grație realizării potențialului individual. Fenomenul aserțiunii a fost studiat de autori consacrați (Albert R. și Emmons M. (1998); Smith M., 1996; Ellis A., Lange F. (1997) etc.

Au existat întotdeauna educatori excelenți și părinți iubitori, care nu și-au pus probabil atâtea probleme și totuși au reușit foarte bine; dar poate că acest lucru era mai ușor într-o lume foarte statornică, în care tradiția avea ultimul cuvânt.

Rezultatele parteneriatului educator-părinte au la bază ideea că educatorul, copiii, părinții sunt parteneri în educație. Pentru atingerea unui nivel de calitate ridicat

în eficientizarea relației grădiniță-copii-familie-educator, este necesar de abordat un stil tolerant de comunicare între părți ce trebuie transpus în psihologia mentală a copilului astfel încât să se producă o apropiere între părți, păstrând însă o neutralitate necesară și un echilibru constant și permisiv. Dacă în trecut aceste parteneriate erau activități cu caracter opțional și țineau mai mult de domeniul relațiilor publice, în prezent ele au un rol esențial în procesul de educație a copiilor, deoarece îi ajută să-și dezvolte competențe și abilități sociale încă din primii ani ai copilăriei, pregătindu-i să aibă succes la școală și, mai târziu, în viață și în carieră [5].

Comportamentul asertiv creează premise pentru promovarea propriilor interese și exprimarea liberă a trăirilor afective. Aserțiunea este rezultatul educației pe diverse dimensiuni și interacțiunii mai multor factori: autoevaluarea pozitivă și nivelul înalt al aspirațiilor care stau la baza comportamentului de autoafirmare și reprezintă competențe importante rezultate din dezvoltarea culturii emoționale [2].

În scopul evitării unor astfel de comportamente și a dezvoltării unei comunicări tolerante la stres, recomandăm aplicarea următoarelor **mecanisme**:

- *protecția* – este un mecanism de apărare a Eului;
- *raționalizarea* – explicarea într-o manieră logică, coerentă și rațională a anumitor atitudini, comportamente, idei proprii;
- *transferul generalizat* – manifestarea unor atitudini, sentimente, dorințe, comportamente din experiența anterioară;
- *profeția* – dăm comunicării un caracter autojustificator, care se autoîndeplinește [8, p. 44].

Grădinița trebuie să găsească formele optime prin care cei implicați în acest proces de educare să poată gestiona resursele umane, să aibă cunoștințe de psihologie și pedagogie, să se poată adapta rapid la managementul schimbărilor din societatea actuală.

Comunicarea eficientă, tolerantă ne ajută să înțelegem mai bine un mesaj, să soluționăm cu succes o situație tensionată. Deși pare a fi simplu să comunicăm cu cineva, majoritatea problemelor în orice domeniu apar anume ca rezultat al deficiențelor de comunicare, dar și a interpretării greșite a mesajelor transmise/recepționate. Conduita tolerantă în comunicare este condiționată de prezența în conștiința umană a unor **predispoziții native pentru o comunicare tolerantă**, care trebuie să devină un principiu și regulă în comunicare. Gradul de formare a toleranței comunicative este determinat de particularitățile de dezvoltare a structurilor de personalitate, cum ar fi: *inteligenta, emoțiile, voința, motivația, competența de comunicare, de particularitățile relațiilor interpersonale și de specificul de gen* [9].

Promovarea culturii toleranței în instituția preșcolară trebuie privită din cel puțin două perspective: (a) aceea a eforturilor depuse de către cadrele didactice în ansamblu în scopul dezvoltării infrastructurii în general și în infrastructura grădiniței etc.); (b) eforturi depuse de către grădiniță în scopul adaptării la cerințele comunității; relația școală-comunitate locală este influențată de factorii: mediul social al comunității (urban, rural, așezare geografică); gradul de cultură, nivelul studiilor populației din comunitate care influențează și viața școlii; profesiile dominante din societate, care pot deveni modele pentru copii și pot influența orientarea școlară și profesională; dezvoltarea economică și tehnologică a comunității; o școală dezvoltată într-o comunitate este motorul dezvoltării comunitare.

Manifestarea culturii toleranței în grădiniță presupune deschidere spre nevoile părinților prin identificarea domeniilor în care poate dezvolta parteneriate comune: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii și părinți, activități de educație rutieră, educație pentru sănătate, ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace. O școală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate, cu oameni pregătiți și motivați

În urma cercetării întreprinse am constatat că **interacțiunea educator-părinte la ora actuală e unul din factorii de bază ce determină o bună comunicare educator-părinte**, dar trebuie să ținem cont de: personalitatea educatorului, personalitatea părintelui, dar și de situațiile pedagogice ce se creează în rezultatul activității în comun educator-părinte. În cazul părinților s-a remarcat o orientare predilectă spre instituirea unui climat afectiv pozitiv și o relație democratică educator-părinte, bazată pe apropiere și înțelegere. În același timp, o parte din părinți menționează dorința de a studia lucruri mai atractive și mai ales utile în viața de zi cu zi. Se remarcă nevoia de adaptare din toate punctele de vedere a cadrului didactic și chiar a curriculumului formal la particularitățile și cerințele noilor generații de părinți.

Tactul pedagogic este una din calitățile esențiale ale educatorului, calitate care afectează și celelalte însușiri personale și determină substanțial tipul relației ce se va forma între educator și părinte. Pentru ca părintele să-l „accepte” pe educator, acesta din urmă are nevoie de o serie de calități și însușiri prin intermediul cărora îl „cucereste” pe părinte. Vreau să menționez că această „cucerire” a părintelui nu este altceva decât demonstrarea de către educator a calităților râvnite de către părinți, poate chiar și în mod inconștient. Părintele nu dorește să vadă în educator un „etalon” strict determinat de anumite reguli, părintele vrea să găsească deseori în educator acel punct de reper pe care nu-l poate găsi în familie, la prieteni, rude, etc.

În urma celor prezentate până acum pot spune că **implicațiile toleranței pedagogice** sunt o dovadă de respect reciproc. În mod ideal, fiecare persoană ar trebui să fie capabilă să asculte o altă persoană și să demonstreze că înțelege ceea ce vrea să transmită celălalt; de asemenea ar trebui să se respecte pe sine, aceasta însemnând că poate să exprime sau să transmită propriile interese/opinii. Este esențial ca activitatea desfășurată la ședințe să fie integrată în strategia unității preșcolare implicată într-un proces global de formare a caracterului, prin contribuția tuturor „actorilor” implicați în procesul educativ: părinți, grădiniță, comunitate. „Educația pentru valorile toleranței în soluționarea conflictelor dintre educator-părinte și atitudini” implementată în grădiniță are ca scop ca *părinții să-și formeze aptitudini în privința unei atitudini pozitive și să-și dezvolte competențele tolerante și de relaționare cu educatorii, părinții, prietenii, etc.* Acest fapt este considerat ca fiind *generator al resorturilor motivaționale care contribuie la construirea caracterului și definirea acestuia ca element catalizator pentru dezvoltarea personală, socială și profesională a părinților.* Fiecare părinte ca și copilul are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat. Aceasta este misiunea sfântă a instituției preșcolare, a educatorilor, deoarece, după cum spunea Comenius: *„E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdărită, încât să nu reflecte totuși imaginii într-un fel oarecare; e îndoielnic să existe o tablă atât de zgrunțuroasă încât să nu putem scrie totuși ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă ca*

oglindea să fie plină de praf sau pete, înainte de a ne folosi de ea trebuie să o stergem, iar o tablă prea zgrunțuroasă trebuie s-o dăm la rânda” [5].

Orientările valorice ale preșcolarilor oscilează între *consumul excesiv de valori și nevoia de a produce valori*, posibilă doar în contextul unității prin diversitate pentru a atinge valorile culturii toleranței, evocate prin orientare spre transcendență și interacțiuni productive/constructive în condițiile pluralismului codurilor de existență umană. Din aceste rațiuni valorile umane (toleranța și umanismul) sunt limba de edificare și transmitere a culturii [6].

Toleranța pedagogică valorificată în instituția preșcolară anticipează comportamentele conflictuale, care își pot avea originea și într-un management defectuos al grupei, mai exact într-o lipsă de adaptare a practicilor educaționale la o populație preșcolară considerabil schimbată. Potrivit unor autori, prima dorință a formatorului este aceea de a-și exercita puterea. Dând curs acestei dorințe inconștiente, educatorul poate influența negativ relația sa cu copilul, deoarece va căuta să-l mențină într-o situație de dependență, de subordonare necondiționată. În grupurile conduse autoritar, se acumulează tensiuni, frustrări ce determină comportamente agresive, ostilități între membrii grupului. Relația de autoritate influențează și tipul de comunicare, aceasta devenind unilaterală, adică educatorul e cel care emite și monopolizează comunicarea, iar copilul rămâne doar un receptor pasiv.

În concluzie afirmăm că atitudinile tolerante ale educatorului față de copil-părinte pot preveni situații conflictuale ori comportamente violente ale copiilor-părinților: *atitudinea educatorului de ignorare disprețuitoare a copiilor, corelată cu tendința de evaluare a lor în termeni constant negativi și depreciativi, atitudini care pot antrena un ansamblu de consecințe în plan comportamental*. Iar *toleranța pedagogică, cultura emoțională și cultura toleranței* constituie o adevărată soluție pentru orice problemă de parteneriat educațional.

Referințe bibliografice:

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: Print-Caro SRL, 2012.
2. Bîrsan El. Asertivitatea pedagogică. Chișinău, Tipogr. UPSC, 2016.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău, Tipogr. UPSC, 2010.
4. Pătrașcu D. Cultura managerială a profesorului. Chișinău: Tipografia centrală, 2006.
5. Sălăvăstru D. Secrete metodice în didactica preșcolară, (vol. II). Bacău: Casa Corpului Didactic, 2006.
6. Șoitu E. A fi pedagog nu e numai o profesie, e și o vocație. În: Didactica Pro, nr. (6), 10, 2001.
7. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București, 2001.
8. Șova T., Balțat L. Toleranța la stres. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014.
9. Țurcan (Balțat) L. Pedagogia toleranței. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013.
10. Țurcan L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-EDUCAȚIE DE CALITATE PENTRU TOȚI

PARASCAN IULIA, profesor,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Bacău, România
VOLMER DUMITRU DANIEL, profesor,
Centrul de Educație incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România

Abstract: *The article deals with the problem of school inclusion. The author highlights the main problems and conditions for successful inclusion. There are described directions of school inclusion, such as: cultural, strategic and practical direction.*

Key words: *School inclusion, child with special educational needs, directions of school inclusion.*

Școala incluzivă presupune, în primul rând, recunoașterea dreptului fiecărui copil la educație, și apoi înțelegerea diferențelor de adaptare și învățare, specifice fiecărui copil în parte, că fiind naturale.

Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accentul pe dezvoltarea 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 același timp, programele de sprijin și remediere școlară, utilizarea posibilităților oferite de curriculum-ul la decizia școlii și implicarea părinților în diverse activități extracurriculare organizate la nivelul unității de învățământ reprezintă tot atâția pași către succesul școlar al fiecărui copil.

Desigur, procesul de transformare a școlii tradiționale într-una incluzivă cere timp și tehnici noi de abordare din partea fiecărui profesor. Obiectivele educației incluzive vizează combaterea neparticipării școlare, că și a abandonului și eșecului școlar, prin demersuri care depășesc barierele impuse de dificultățile de ordin material, personal, familial sau social cu care se confruntă copiii. În același timp, educația incluzivă vizează asigurarea unor condiții optime de învățare care să ofere tuturor șansa unui start egal în viață din punct de vedere educațional.

Principiul egalității de șanse reprezintă conceptul de bază al școlii incluzive, prin aplicarea căruia această contribuie la anularea diferențelor de valorizare bazate pe criterii subiective, de ordin etnic sau social. Incluziunea la nivel școlar se realizează prin respectarea și valorizarea diferențelor socio-culturale existente în rândul elevilor și prin promovarea bogăției și a diversității experienței educative care rezultă din aceste diferențe.

Școala incluzivă devine astfel o școală deschisă tuturor, o școală prietenoasă, flexibilă, o școală care abordează procesul de predare-învățare-evaluare într-un mod dinamic și atractiv, o școală care, prin sprijinul pe care îl oferă tuturor copiilor, se constituie într-un factor de bază al incluziunii sociale, contribuind la eliminarea prejudecăților legate de apartenență la un anumit mediu și la spargerea barierelor existente între diferitele grupuri din interiorul unei comunități.

„O școală incluzivă este o școală deschisă către orice elev, o școală care primește orice elev, îl valorizează și îl face să se simtă acasă. Este, așa spune, școală ideală, unde toată lumea se duce cu plăcere și toți copiii sunt ajutați să-și atingă maximumul potențialului nativ. Este școală care oferă sprijin accentuat pentru acei copii care au nevoie în mod deosebit de el”.

Din păcate realitatea nu este întotdeauna la nivelul idealului. Există multe practici care generează disconfort în rândul elevilor, părinților și uneori chiar și al cadrelor didactice. Iar la nivelul școlilor s-au încetățenit o serie de practici care exclud anumite categorii de copii de la beneficiile educației. De exemplu, în școală românească s-a dezvoltat o adevărată tradiție care constă în a valoriza doar copiii cu rezultate deosebite la învățatura. Mai mult, cred că școala românească și-a ridicat ștachetă foarte sus- ceea ce nu este deloc rău, problema e că nu-i sprijină pe copii să atingă această ștachetă.

Desigur, există și școli unde lucrurile nu se întâmplă astfel, dar de cele mai multe ori, sprijinul oferit copiilor nu este pe măsură nevoilor acestora. Cu alte cuvinte, politică școlii românești este oarecum „Această e ștacheta, sări!”. Dar ce face școală pentru a-l ajuta pe elev să sărac? Ce facem pentru cei care au dificultăți în a atinge ștacheta?

Tendința de a ignora copilul care are un ritm de învățare mai lent e un fenomen foarte răspândit, și nu se ține cont că acel copil nu are neapărat un nivel scăzut de inteligență, ci pur și simplu un alt ritm de învățare. Copiii care provin, de exemplu, din învățământul special și au fost integrați în școlile de masă trebuie să facă față aceluiași standard că și ceilalți copii, și astfel se confruntă cu fenomene de excludere sau de ignorare.

Predăm la nivelul copiilor excepționali, al olimpicii, restul nu ne interesează.

Din păcate, există și excluderi bazate pe criterii etnice, nu multe, dar cu atât mai flagrante. Desigur, sunt și școli în care situația este echilibrată, dar fenomenul despre care vorbeam e deosebit de răspândit.

Cu cât școală este mai departe de idealul școlii incluzive, cu atât mai mare este nevoia de intervenție. E vorba despre comunități în care apar probleme lingvistice, în sensul în care elevii vorbesc acasă altă limbă decât română, fapt valabil pentru toate minoritățile. Însă cei care au nevoie urgent de sprijin sunt membrii minorității romă, pentru că, dacă celelalte minorități au învățământ în limbă maternă, românii au o singură școală în toată țara unde se face predare în limbă română. În rest, ei se adaptează învățământului în limbă română, și trebuie să spun că sunt foarte doritori să facă acest lucru, însă un copil care nu înțelege limba în care i se predă nu poate performa la școală. Acest tip de comunitate trebuie sprijinită.

În altă ordine de idei, participarea la învățământul preșcolar este o precondiție a succesului școlar, iar copiii care nu participă nici măcar la grupă pregătitoare încep școală cu un handicap evident, cu atât mai mult cu cât acești copii nu pot beneficia acasă de sprijinul părinților, este cazul comunităților sărace de romi, unde părinții au un grad de educație foarte scăzut. Din această cauza decalajul existent la început se accentuează pe parcurs, iar trecerea în clasă a cincea devine un moment foarte dificil, în care ncepe să se manifeste abandonul școlar.

O școală incluzivă este utilă tuturor. Acest proiect se adresează unui număr limitat de școli, și le-am vizat pe acelea care au cele mai mari probleme. Însă ideea de incluzivitate ar trebui să se manifeste în toate școlile, peste tot există copii care sunt „puși la colț” de colegi și de profesori pentru că nu reușesc să performeze, fără că școală să le ofere acestor copii sprijin diferențiat. În toate școlile există cadre didactice care nu acceptă ca părinții au un cuvânt de spus în școală, ceea ce este complet fals, părinții trebuie consultați și priviți ca parteneri ai școlii.

Desigur, în comunitățile sărace beneficiile școlii incluzive sunt evidente, poate că este prima oară când cineva chiar încearcă să identifice și să rezolve câteva din problemele acestor comunități. Pentru multe din aceste școli este prima dată când cineva se ocupă de formarea cadrelor didactice pentru că nivelul de profesionalism al acestora să crească și ele să poată rezolva problemele cu care se confruntă la clasă și în școală, este prima dată când cineva le oferă o minima dotare materială pentru că învățarea să se desfășoare într-un mediu agreabil, primitiv, și nu unul închis și opresiv.

Oferta școlii de a sprijini copilul prin programe-suport, prin ore suplimentare și prin activități extracurriculare, dar și prin programe de tip șansa a doua, care nu se adresează doar copiilor, ci și tinerilor și adulților, toate acestea reprezintă pasul decisiv către eradicarea abandonului școlar și oferirea unei educații de calitate pentru toți copiii.

Școala incluzivă facilitează accesul tuturor la o educație de calitate prin:

- ameliorarea și flexibilizarea curriculum-ului;
- utilizarea unor metodologii de predare-învățare-evaluare centrate pe elev;
- implicarea comunității în viața școlară;
- formarea cadrelor didactice din perspectivă valorilor educație incluzive;
- oferirea de servicii educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”;
- programe de tip "A doua șansă" dedicate persoanelor care au abandonat școala sau nu au frecventat niciodată învățământul obligatoriu;
- îmbunătățirea atitudinilor adulților și copiilor față de diversitatea culturală, umană și etnică dintr-o comunitate.

Cele trei dimensiuni ale incluziunii la nivel școlar:

1. Dimensiunea culturală

Se referă la măsură în care filosofia educației incluzive este împărtășită de toate cadrele didactice din școală și în care ea poate fi observată de toți membrii comunității școlare și de toți cei care intră în școală. Crearea unei culturi a școlii trebuie să devină un proces la fel de important că acela de predare a cunoștințelor și de dezvoltare a deprinderilor. O astfel de filosofie va putea stă apoi la bază elaborării unor strategii și a luării unor decizii curente privind practica.

2. Dimensiunea strategică

Se referă la plasarea abordării incluzive în nucleul dezvoltării școlare, astfel încât această să se reflecte în toate strategiile școlare și să nu fie privită ca o adăugire exterioară, distinctă de toate celelalte. Conceptul de educație incluzivă trebuie să se reflecte în toate documentele de planificare școlară.

3. Dimensiunea practică

Se referă la asigurarea reflectării în activitatea la clasă atât a culturii cât și a politicilor incluzive ale școlii.

Metodele de predare-învățare-evaluare trebuie să încurajeze participarea fiecărui elev la activitățile desfășurate în cadrul orelor de curs.

REPREZENTĂRILE MANAGERILOR DESPRE INOVAȚII

**RUSOV VERONICA, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *This research intended to identify representations, mental models and personnel management practices related to innovation. Results show that managers' mental models draw heavily on innovation concept; despite they give it different meanings. We discuss that innovation works as a social representation, with a central core composed by being a common value and a source of identity for the organization, the origins of capacities for innovation, work organization, etc.*

Key words: *innovation, managers.*

Ultimele decenii ale secolului XX se caracterizează prin dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale și evoluția accelerată a societății. La baza existenței se situează informația și cunoașterea, ca resurse ale dezvoltării. Importanța informației este incontestabilă și epoca contemporană este deseori definită ca *Societate Informațională*, elementul denitriu al acesteia fiind cunoașterea, iar generatorul și purtătorul ei este factorul uman, capabil să înțeleagă, să însușească și să transforme informația în cunoaștere: concepte, teorii, creații, soluții tehnice etc. Inovarea astfel devenind nucleul Strategiei Europa 2020 convenite de statele membre în cadrul Consiliului European din iunie 2010. Strategia pentru inovare a UE este construită în jurul a cinci priorități, ce pot servi drept bază pentru o abordare strategică amplă orientată spre promovarea inovării la etapa contemporană:

- Mobilizarea oamenilor să inoveze.
- Declanșarea inovărilor în organizații.
- Crearea și aplicarea cunoștințelor.
- Aplicarea inovărilor pentru a răspunde provocărilor globale și sociale.
- Îmbunătățirea managementului și a măsurilor pentru implementarea politicilor pentru inovare. [p. 48]

În Republica Moldova implementarea „triunghiului cunoașterii” – educație-cercetare-inovare reprezintă deasemenea un imperativ pentru procesul de dezvoltare a țării. [4] Instituțiilor de învățământ le revine rolul de a forma și dezvolta spiritul inovator la tânăra generație. Inovarea în instituția de învățământ nu este un scop în sine. Ea este condiția prealabilă pentru crearea unei școli bazate pe cunoștințe și o prioritate absolută pentru sporirea competitivității instituționale.

Inovațiile în educație se realizează complex și variat la nivel insti. Eficiența inovațiilor depinde de diverși factori de natură politică, culturală, științifică și tehnologică. Asimilarea inovației în învățământ este realizată de resursele umane care dețin potențial și competență inovativă. Capitalul uman este principala premisă de promovare a inovațiilor. Din acest considerent, efortul principal trebuie să fie depus în promovarea persoanelor capabile să genereze idei, să absoarbă noi cunoștințe, să creeze.

Majoritatea cercetătorilor și experților în probleme de management sunt de părere că eficiența procesului de inovare în organizație este dependentă de comportamentul cadrelor manageriale sau didactice cu potențial de lider. Licerii dispun de calități, limite, disponibilități și un stil propriu de abordare a problemelor. O minte deschisă și curioasă cu abilitatea de a combina diferite concepte și elemente și a produce o idee nouă. Sunt foarte rare persoanele care posedă concomitent tot spectrul de abilități necesare pentru a realiza întreg procesul de inovare.

Pentru a identifica opinia cadrelor manageriale și didactice față de inovație și specificarea factorilor ce stimulează sau împiedică promovarea inovațiilor în instituția de învățământ a fost inițiat un studiu.

Metoda de cercetare de bază a fost anchetarea prin chestionar.

Analiza răspunsurilor respondenților la prima întrebare „Considerați că cuvintele schimbare / inovație sunt sinonime?”, a identificat că 75% dintre manageri consideră că sunt sinonime, iar 25% nu le atribuie la sinonime. Dintre ei 8,3% au dat definiția proprie a termenului de inovație – aceasta este implementarea noilor tehnologii; implementarea noului în instituție; prelungirea lucrului la temă anume la un nivel mai înalt; implementarea unor metode noi. 16,6% nu au putut face diferența.

La întrebarea „Ce tipuri de inovații cunoașteți?”, 87,5% dintre managerii anchetați nu au putut să răspundă, iar 12,5% au răspuns pozitiv, dar au întâmpinat greutăți la enumerarea lor.

La întrebarea „Care este algoritmul de implementare a inovațiilor?”, 72% dintre manageri au răspuns astfel: a alege tehnologia, a planifica munca cu colectivul, a implementa. Un număr de 28% dintre respondenți nu au dat nici un răspuns.

Răspunsul la întrebarea „Se implementează la Dvs. în instituție o schimbare și care anume?”, managerilor le-a fost greu să răspundă, astfel numai 8,3% au numit ca inovații utilizate – metoda proiectelor.

La întrebarea „De unde selectați de obicei informația despre schimbare, managerii?” managerii aveau posibilitatea să aleagă mai multe răspunsuri dintre variantele propuse. Majoritatea managerilor, în număr de 83% au obținut informația din literatura metodică, 35% dintre respondenți – din ziarele și revistele științifico-practice, 62% la cursurile de perfecționare, 41% în procesul studierii experienței avansate ale instituțiilor preuniversitare, 25% de la conferințele științifico-practice în problemele educației preuniversitare, 20% din convorbiri cu colegii la întrunirile pedagogice și 42% de pe internet. Putem concluziona că sursa principală de informație a managerilor instituțiilor preuniversitare despre inovații este literatura metodică și științifico-practică.

Răspunsurile la întrebarea „În care domeniu de activitate a managerului școlii este necesar introducerea inovațiilor?” au fost următoarele:

- Analiza pedagogică a activității managerului și a pedagogilor 75%
- Planificarea 63%
- Organizarea muncii managerului instituției preuniversitare 87%
- Structura organizațională a instituției preuniversitare 62%
- Motivarea colectivului pedagogic 79%
- Controlul 66%

Deducem că majoritatea managerilor conștientizează necesitatea implementării inovațiilor în activitatea lor. Doar un număr mic de manageri cunosc și implementează inovația în activitatea managerială. Constatăm faptul că 37% dintre manageri cunosc și implementează inovația în organizarea muncii, iar 33% aplică inovația în funcția de control. Mulți manageri au enumerat inovațiile utilizate în procesul educațional al instituțiilor preuniversitare ca: implementarea noilor metode didactice, predarea cu ajutorul TIC la majoritatea obiectelor de studiu etc.

Analiza anchetei ne-a demonstrat că 83% dintre manageri înțeleg necesitatea perfecționării procesului managerial, dar au o atitudine diferită față de el, iar 16% nu

înțeleg această necesitate. Referitor la atitudinea proprie față de procesul de inovație, 75% dintre managerii anchetați au o poziție pasivă, dintre ei doar 54% percep pozitiv noul, dar nu participă activ, 12% nu aplică metodele vechi de lucru, dar percep noul doar după un control experimentat de alții, iar 8% dintre subiecții anchetați preferă metodele vechi, noul îl percep doar după ce va fi apreciat de toată societatea pedagogică. Doar 25% dintre manageri participă activ la implementarea noului în procesul pedagogic din unitatea de învățământ. Constatăm că 75% dintre manageri sunt motivați insuficient pentru activitatea inovațională. În toate unitățile de învățământ preuniversitar, se implementează actualmente inovații, dar ele în general se referă la procesul educațional, nu și la management.

Managerilor instituțiilor preuniversitare li s-a propus să evidențieze dificultățile cu care se confruntă în implementarea inovațiilor. Au fost enumerate dificultățile: baza materială insuficientă - 66%, nivelul insuficient de pregătire al managerilor pentru implementarea inovațiilor - 54%, nivelul scăzut de pregătire profesională a colectivului pedagogic - 50%, lipsa cointeresării materiale a colectivului în implementarea inovațiilor - 75%, lipsa elaborărilor științifice și metodice pe problemele implementării inovațiilor în managementul instituției preuniversitare - 37%, cointeresarea materială scăzută a însăși managerilor în implementarea inovațiilor în activitatea lor - 16%. Cele expuse ne permit să concluzionăm că, în implementarea inovațiilor, managerii instituțiilor preuniversitare acordă o atenție sporită motivelor externe (materiale), fără a lua în considerare motivarea personală.

Pentru implementarea cu succes a inovațiilor în învățământul preuniversitar se cere o monitorizare științifică, 87% dintre manageri fiind de acord cu aceasta, iar 12% dintre manageri nu acceptă ideea.

La întrebarea „Care sunt motivele și stimulul implementării inovațiilor în școala dumneavoastră?”, managerii au evidențiat următoarele: 87% dintre cei anchetați au considerat motiv a implementării inovațiilor – creșterea nivelului de profesionalism al pedagogilor din colectivele lor, iar 12% nu au fost de acord; 75% au considerat motiv al implementării inovațiilor – dorința de creștere a calității procesului educațional din instituția preuniversitară; 54% - a avea „o imagine de sine” înaltă și un spirit competitiv; 45% - posibilitatea de a fi la curent cu tendințele principale de dezvoltare a sistemului educației preuniversitare; 41% - dorința de acordare a posibilității pedagogilor să se autorealizeze; 12% - nemulțumirea de lucrul în instituția preuniversitară. Nimeni dintre manageri nu au legat implementarea inovațiilor cu calitatea și efectivitatea activității sale manageriale.

Managerii instituțiilor preuniversitare au enumerat condițiile care asigură efectivitatea implementării inovațiilor în management. La condițiile interne, ce asigură implementarea inovațiilor, managerii au atribuit disponibilitatea colectivului pedagogic și a managerului în implementarea inovațiilor; înțelegerea, ajutorul și activismul părinților, integrarea eforturilor pedagogilor; motivarea pedagogilor și a managerilor; nivelul destul de înalt al calificării colectivului pedagogic, unitatea și stabilitatea colectivului; existența unei monitorizări științifice.

La condițiile externe – atenția sporită din partea organelor ierarhic superioare față de instituțiile preuniversitare ce implementează inovațiile, finanțarea procesului de implementare a inovațiilor, majorarea salariilor pedagogilor și managerilor inovatori;

baza tehnico-materială a instituțiilor preuniversitare; cerințele societății; concurența între instituții.

Rezultatele au demonstrat că reprezentările managerilor despre inovații sunt insuficiente. Cunoștințele despre esența inovațiilor lipsesc la un procentaj mare dintre manageri, nivel insuficient de cunoștințe despre inovații manageriale au 83% dintre manageri, un procent de 66% sunt insuficient motivați în implementarea inovațiilor, principala sursă de informare despre inovații fiind literatura metodică și revistele științifico-practice. 87% dintre managerii instituțiilor de învățământ preuniversitar conștientizează necesitatea renovării conținutului activității manageriale și implementarea inovațiilor, în activitatea lor. Observăm că 87% manageri consideră necesară inovația în organizarea muncii manageriale în instituția preuniversitară, 83% în planificarea activității manageriale, 79% în motivarea colectivului, 75% în analiza pedagogică a activității manageriale și a pedagogilor. Managerii au remarcat baza materială slabă în număr de 66%, nivelul insuficient de pregătire a managerilor pentru implementarea inovațiilor în număr de 54%, lipsa motivării la manageri și pedagogi în număr de 75%, lipsa elaborărilor științifice și metodice în problemele implementării inovațiilor în managementul instituțiilor preuniversitare în număr de 37% - frânează implementarea inovațiilor în activitatea managerului instituției preuniversitare.

În concluzie, menționăm că managementul și schimbarea cu succes a școlii ca sisteme orientate valoric devin posibile numai în caz că sistemul managementului intrașcolar va atinge conștientizarea de către membrii colectivului pedagogic a schimbării școlii ca valoare importantă, de asemenea, când se va impune o cultură școlară cu o filozofie inovativă.

Referințe bibliografice:

1. ANGHELACHE, Valerica. *Managementul schimbării educaționale: Principii, politici, strategii*. Iași: Institutului european, 2012, 278 p. ISBN 978-973-611-828-9.
2. BOYATZIS, Richard. *Leadership rezonant. Reînnoiește-te și conectează-te cu ceilalți prin conștientizare, speranța și compasiune*. București: Minerva, 2016, 384 p. ISBN: 9789732110225
3. HOPKINS David, AINSCOW Mel, WEST Mel, *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 1998, 256 p., ISBN 9975-69-058-0
4. Strategia de cercetare-dezvoltare a republicii moldova până în 2020, Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr.920 din 7 noiembrie 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=356042>
5. Studiu privind îmbunătățirea cadrului normativ-legislativ național din domeniul proprietății intelectuale în vederea încurajării activității inovaționale. Disponibil: http://agepi.gov.md/sites/default/files/2015/11/Studiu_inovare.pdf

INTEGRAREA COPIILOR CU DEFICIENȚE ÎN ȘCOALA PUBLICĂ

STAMATE IULIANA, profesor

HIRLEA NICOLETA, profesor

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.2 Comănești, Bacău, România

Abstract: This article addresses the issue of the integration of children with learning difficulties. The author identifies and describes the main characteristics, levels of integration, such as: physical, functional, social, personal. Stages and actions aimed at the integration of children must begin with each individual.

Key words: learning difficulties, levels of integration, public school.

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a aprut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative speciale.

Integrarea înseamnă ca relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le considerăm dominante pe următoarele:

- acceptarea tuturor diferentelor;
- respectul diversității;
- solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite;
- lupta împotriva excluderii și marginalizării;
- lupta împotriva inegalității sociale.

Nivelurile integrării se află în relație de interacțiune, se influențează și se îmbogățesc reciproc creând astfel ansamblul de condiții necesar pentru schimbarea societății și transformarea într-o societate capabilă să asigure integrarea persoanelor cu handicap mintal în interiorul ei. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. În acest sens nu ar trebui să existe nici o restricție. Persoanele cu un anumit handicap și mai ales cu un handicap mintal sunt oameni cit se poate de obișnuiți, oameni cu vise, speranțe, aspirații, dar cu mai multe dureri și mai multe obstacole cu care se confruntă.

Integrarea este un proces complex care presupune :

- a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;
- a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare ; a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (sali de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- a încuraja relații de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferentelor dintre ei;
- a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES;
- a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele Internaționale, se menționează că persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limba vorbită, religie, stare financiară sau orice altă caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale.

Daca acceptam ideea ca, dupa absolvirea scolii, toti copiii trebuie sa beneficieze de sansa de a participa activ la viata sociala, atunci trebuie sa le acordam neconditionat aceasta sansa inca din scoala; deci integrarea sociala este pregatita si conditionata de integrarea scolara.

Putem vorbi despre mai multe niveluri ale integrarii, precum:

a) *integrarea fizica* - permite persoanelor cu cerinte speciale satisfacerea nevoilor de baza ale existentei lor, adica asigurarea unui spatiu de locuit in zone rezidentiale, organizarea claselor si grupelor in scoli obisnuite, profesionalizarea in domenii diverse, locuri de munca (in sistem protejat);

b) *integrarea functionala* - are in vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerinte speciale la utilizarea tuturor facilitatilor si serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort (de exemplu: folosirea mijloacelor de transport in comun, facilitati privind accesul stradal sau in diferite institutii publice);

c) *integrarea sociala* - se refera la ansamblul relatiilor sociale stabilite intre persoane elevii cu cerinte speciale si ceilalti membri ai comunitatii (vecini, colegi de serviciu, oameni de pe strada, functionari publici); aceste relatii sunt influentate de atitudinile de respect si stima si de ansamblul manierelor de interactiune dintre oamenii normali si cei cu cerinte speciale ;

d) *integrarea personala* - este legata de dezvoltarea relatiilor de interactiune cu persoane semnificative, in diverse perioade ale vietii; aici sunt incluse diverse categorii de relatii, in functie de varsta subiectului - pentru un copii, relatiile cu parintii, rudele, prietenii; pentru un adult, relatiile cu sotul/sotia, prietenii, copiii, rudele (altfel spus, integrarea eficienta impune anumite conditii, si anume, pentru un copii, existenta unor relatii cat mai apropiate cu familia, iar pentru un adult, asigurarea unei existente demne, cu relatii diverse in cadrul grupurilor sociale din comunitate);

e) *integrarea in societate* - se refera la asigurarea de drepturi egale si respectarea autodeterminarii persoanei cu cerinte speciale;

f) *integrarea organizationala* - se refera la structurile organizationale care sprijina integrarea; este necesar ca serviciile publice sa fie organizate in asa fel incat sa raspunda nevoilor tuturor indivizilor din societate.

În concluzie, transpunerea in practica a integrarii necesita desfasurarea unui sistem incheiat de actiuni, din domenii diverse: psihologie, pedagogie, sociologie, asistenta sociala, asistenta medicala, organizatoric, juridic, politic etc. Actiunile respective trebuie desfasurate incepand de la nivelul individual pana la cel social, urmarindu-se, in final, transformarea societatii intr-un sistem capabil sa asigure integrarea persoanelor cu cerinte speciale in structurile din interiorul sau.

ȘCOALA ÎNCLUZIVĂ - INTEGRAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL

**VOLMER SORIN, profesor-inginer, gradul didactic I,
Liceul Tehnologic Dărmănești, Bacău, România**

Abstract: *The article is about the integration of students with special educational needs in professional education. The author describes the recommendations of experts in the field of inclusive education. The author reveals the problem of the ways of adapting the contents of education in the conditions of integration into the structures of mass education of children.*

Key words: *children with special educational needs, inclusive education, mass education.*

Promovarea și asigurarea drepturilor pentru toți elevii și identificarea unor noi modalități practice de implementare a principiului „egalității de șanse” au devenit acțiuni prioritare pentru Ministerul Educației.

Integrarea socio-profesională a elevilor cu dizabilități este o temă de mare actualitate, foarte sensibilă și foarte controversată peste tot în lume. Ea generează dezbateri aprinse cu privire la concepte, soluții, eficiența economică și socială a aplicării lor, precum și răspunderea morală și politică ce revine atât guvernanților, cât și societății civile și presei, pentru rezolvarea corespunzătoare a problemei, în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, a principiilor democratice și a normelor și principiilor economiei de piață, a căror viabilitate și valabilitate a fost demonstrată de experiența istorică a țărilor cu o viață democratică și economică dezvoltată.

Integrarea școlară profesională poate fi înțeleasă:

- în sens larg - procesul de plasare într-o clasă de elevi, al oricărui copil, la debut școlar, în programul învățământului profesional;
- în sens restrâns - se referă la școlarizarea unor elevi cu cerințe speciale/dizabilități în unități școlare obișnuite, în structuri școlare cât mai apropiate de școlile obișnuite sau în unități de învățământ special.

Incluziunea în educație implică:

- Valorizarea egală a tuturor elevilor și întregului personal didactic.
- Creșterea gradului de participare a elevilor la activitățile școlare, culturale și la cele comunitare și reducerea gradului de excludere a lor de la acestea.
- Restructurarea culturilor, politicilor și practicilor din școli, astfel încât să răspundă diversității elevilor din comunitatea respectivă.
- Reducerea barierelor din calea învățării și participării tuturor elevilor, nu doar a celor cu dizabilități sau care intră în categoria celor cu „cerințe educative speciale”.
- Experiența câștigată din încercările de depășire a barierelor din calea accesului și participării anumitor elevi, cu scopul de a opera schimbări în beneficiul tuturor elevilor.
- Perceperea diferențelor dintre elevi drept o resursă de sprijin a învățării, mai degrabă decât ca o problemă ce trebuie depășită.
- Recunoașterea dreptului la educație pe care îl are fiecare elev în propria sa localitate.
- Îmbunătățirea școlilor profesionale, atât pentru personalul didactic cât și pentru elevi.

- Întărirea rolului pe care îl are școala în dezvoltarea comunității și a valorilor și în creșterea performanțelor școlare și integrarea în societate.
- Promovarea unor relații de ajutor mutual între școli profesionale și societăți comerciale.
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație este numai un aspect al incluziunii în societate.

Incluziunea/includerea - reprezintă esența unui sistem educațional comprehensiv specific unei societăți care are ca principale valori: valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi.

Acest sistem este caracterizat prin:

- relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat;
- flexibilitatea programelor școlare, a strategiilor educaționale și a serviciilor de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare;
- promovarea egalității în drepturi și responsabilități și asigurarea accesului la oportunități;
- parteneriat cu familia/părinții;
- implicarea activă a comunității în programele școlii;
- încurajarea exercitării dreptului la atitudine și cuvânt.

Altfel spus, **educația integrată** are în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea în condiții de normalitate a elevilor cu cerințe speciale (accentul se pune pe copii și serviciile de suport în școală pentru aceștia), iar **educația incluzivă** are ca obiectiv principal adaptarea școlii profesionale la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea eleviilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune o reformare și dezvoltarea în ansamblu a școlii.

Integrarea presupune ajutarea elevului să se adapteze la mediul și procesele școlare.

Incluziunea presupune adaptarea contextului școlar astfel încât să devină mai potrivit pentru o gamă din ce în ce mai largă de elevi.

Între posibilele soluții de integrare școlară a elevilor cu probleme pot fi enumerate următoarele:

- organizarea clasei pe centre de interes – în cadrul acestor centre de activitate, cadrele didactice pun la dispoziție un sortiment bogat de materiale care permit alternarea stilurilor de învățare și a aptitudinilor de dezvoltare.
- promovarea interacțiunilor sociale - simpla includere a elevilor cu cerințe speciale într-un program de integrare școlară nu este suficientă; cadrele didactice trebuie să se implice în promovarea interacțiunilor dintre elevii clasei și să ofere variate ocazii în care aceștia să comunice între ei, să relaționeze și să coopereze la rezolvarea unor diverse situații de învățare.

Integrarea școlară a elevilor cu tulburări de comportament și emoționale–presupune:

- aplicarea unor strategii de intervenție psihopedagogică destinate prevenirii și corectării comportamentelor indezirabile mediului școlar și social;
- consolidarea unor atitudini favorabile față de școala profesională din partea elevului cu tulburări de comportament.

Un rol important în cadrul acestui proces revine consilierului școlar care, având o pregătire psihopedagogică, poate folosi o varietate de metode și tehnici de consiliere destinate schimbării sentimentelor și atitudinilor ce stau la baza apariției tulburărilor de comportament.

Cauzele cele mai semnificative ale comportamentului nepotrivit din școli includ:

- slabe abilități de bază;
- oportunități și aspirații limitate;
- slabe relații cu alți elevi, cu părinți/supraveghetori sau profesori;
- presiune din partea celorlalți de a se purta într-un anumit fel, ceea ce poate fi în conflict cu autoritatea;
- părinți incapabili de a-și exercita controlul;
- expunerea la abuzul fizic sau sexual;
- faptul că au fost victime ale rasismului.

Specialiștii în domeniu prezintă următoarele recomandări:

- identificarea și valorificarea permanentă a punctelor tari/elementelor pozitive pe care elevii le au (nu există copil sau elev rău în adevăratul sens al cuvântului, adesea această caracteristică este atribuită ca o etichetă de către adult pentru a-și arăta nemulțumirea, dar această atribuire construiește distanțe și bariere între elevi și adulți);
- observațiile sau avertismentele verbale să fie clare, exprimate între patru ochi și fără o frecvență prea mare care poate declanșa reacții/conduite opuse;
- activitățile în grup să fie folosite în situații diverse, cu sarcini/activități care să solicite interacțiunea și colaborarea dintre membrii grupului;
- așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezat în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive;
- elevii cu tulburări emoționale și comportamentale să fie incluși în grupuri de lucru, să primească roluri/responsabilități clar explicate și să fie apreciați, valorizați și evidențiați în fața colegilor la fiecare succes sau reușită (oferirea permanentă de feedback pozitiv care îi motivează și încurajează pe viitor);
- la selectarea/alegerea sarcinilor/activităților elevii să fie consultați și să se țină seama și de opțiunile/proponerile acestora;
- comunicarea nonverbală, ascultarea activă, politețea și respectul față de elevi;
- crearea unui climat afectiv-positiv, sprijin emoțional;
- stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului;
- să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui;
- folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
- instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;
- orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;
- profesorul să dea dovadă de consecvență și corectitudine în evaluare;

- autocontrolul asupra stărilor impulsive;
- apropierea fizică față de elevi;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor;
- consemnarea și aprecierea eforturilor și realizărilor elevilor;
- evitarea confruntărilor și a atitudinilor de autoritate exagerată;

Recomandările de mai sus sunt doar câteva dintre elementele care asigură succesul în activitățile cu elevii care prezintă tulburări de conduită.

Problematica modalităților de adaptare a conținuturilor educației în condițiile integrării în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale presupune o analiză atentă a următoarelor aspecte:

- tipul și gravitatea deficienței/tulburărilor diagnosticate la copiii ce urmează a fi integrați - rolul și importanța diagnosticului diferențial în susținerea unui program recuperator și educațional eficient;
- vârsta copilului – decalajul dintre vârsta cronologică și vârsta mintală;
- experiența de viață a elevului în familia din care provine – gradul de implicare a familiei în dezvoltarea și evoluția normală a copilului, susținerea afectivă și materială, educația oferită și atitudinea membrilor familiei față de problemele speciale ale copilului;
- pregătirea psihopedagogică a corpului profesoral – cunoașterea metodelor de lucru cu această categorie de elevi, limitele și posibilitățile lor de învățare, modalitățile și formele de evaluare, uneori diferite de cele întâlnite în învățământul de masă;
- strategia și modalitățile de organizare a activităților de predare-învățare la clasă – stilul și maniera de lucru al fiecărui profesor în parte, capacitatea fiecărui profesor de a accesibiliza conținutul învățării la nivelul de înțelegere al fiecărui copil din clasă, disponibilitatea fiecărui profesor de a lucra diferențiat și individualizat acolo unde condițiile și limitele de timp permit acest lucru etc.;
- politica educațională adoptată la nivelul școlii privind organizarea și structurarea curriculum-ului la decizia școlii și a activităților educative extrașcolare din perspectiva cerințelor educaționale speciale ale elevilor cu cerințe speciale.

În ciuda sprijinului comunității internaționale, a Statului român și a ONG-urilor românești și străine, calitatea educației pentru o profesie a elevilor cu dizabilități instituționalizate este în continuare scăzută, chiar dificilă din cauza lipsei serviciilor adecvate și a veniturilor foarte modeste.

Orice organizație are obligația morală să contribuie la ajutarea și dezvoltarea durabilă a comunității din care face parte. Și cum ar putea să facă lucrul acesta mai bine decât ajutând oamenii din acea comunitate, iar persoanele cu dizabilități reprezintă o resursă a comunității nu suficient de mult exploatată. În rândul persoanelor cu dizabilități “zac comori” nebanuite, care ar putea fi valorificate în folosul întregii societăți.

Integrarea socio-profesională a elevilor cu dizabilități le transformă pe acestea din consumatoare de venituri de la buget, în producătoare de venit, în contribuabile, în consumatoare de produse și servicii. În felul acesta întreaga comunitate are de câștigat.

Deși câștigul financiar nu este atât de evident, investiția în persoanele cu dizabilități este o investiție pe termen lung în dezvoltarea întregii societăți românești.

Întrucât persoanele cu dizabilități formează un grup foarte divers, care trebuie să înfrunte unele bariere extrem de variate, confruntându-se cu o stare de multiplu defavorizat, trebuie acordată o atenție deosebită acestui segment, în special din prisma integrării, sub toate aspectele: educaționale, profesionale, ocupaționale, comunitare. Ca atare, este deosebit de important să li se asigure acestor persoane șanse egale de participare în învățământul profesional, specific unei societăți incluzive, prin dezvoltarea serviciilor de pregătire profesională/vocațională, prin crearea de oportunități pentru ocuparea unui loc de muncă, prin întărirea rolului comunității, al societății civile, în general, prin conștientizarea responsabilității față de persoana cu dizabilități, la nivel de societate, de grup țintă sau de familie, pentru sporirea gradului de integrare/participare socială a acestui segment de populație.

Referințe bibliografice:

1. Verza Emil; Paun Emil,(1998), Educatia integrata a copiilor cu handicap, As. RENINCO, UNICEF, Bucuresti
2. Vrasmas Ecaterina,(2004) ,Introducere in educatia cerintelor speciale,Ed. CREDIS;Universitatea din Bucuresti
3. Vrasmas Ecaterina,(2007), Dificultati de invatare in scoala, Editura V&I INTEGRAL, Bucuresti
4. Vrasmas Traian, (2001), Invatamantul integrat si / sau Incluziv, Editura Aramis, Bucuresti
5. Vrasmas Traian,(2004), Scoala si educatia pentru toti, Ed. Miniped, Bucuresti

EDUCATIA INCLUZIVĂ - NECESITATE A SISTEMULUI EDUCAȚIONAL

**VOLMER ȘTEFANIA, profesor de pedagogie specială, grad didactic I,
BANU LILIANA, profesor educator, grad didactic II,
Centrul de Educație Incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România**

Abstract: *The author describes the basic principles of inclusive education. The author identifies the main factors of successful inclusive practice in both educational institutions. It is proved that it is necessary to apply new teaching methods in the practice of inclusive education in practice.*

Key words: *inclusive education, educational institutions, successful inclusive practice, teaching methods.*

Educația este un drept fundamental al omului (toți copiii trebuie să aibă dreptul la o educație gratuită și de calitate) ce permite fiecăruia să dobândească cunoștințele necesare pentru a înțelege lumea de astăzi și pentru a putea participa în mod activ la aceasta. Ea contribuie la păstrarea valorilor, stă la baza învățării de-a lungul vieții, creează încredere, te face mai independent și totodată conștient de drepturile și posibilitățile proprii. Ea îl învață pe individ cum să se comporte în calitate de cetățean responsabil și informat.

Copiii cărora le refuzăm astăzi dreptul la educație vor deveni adulții analfabeți de mâine. Numeroși copii sunt excluși din școală deoarece ei aparțin minorităților etnice, au culturi diferite sau pentru că provin din familii dezbinat (aici putem vorbi despre tinerele însărcinate, de copiii seropozitivi sau de cei ce suferă de un handicap). Primele victime ale excluderii, copiii străzilor, adesea uitați de autoritățile responsabile cu educația și integrarea lor, devin repede obiectul disprețului întregii societăți.

Există mai mulți factori ce contribuie la îndepărtarea copiilor de școală : aceste obstacole pot fi economice, sociale, culturale sau politice. In cel mai rău caz, ele se

îmbină pentru a forma o barieră de netrecut care nu îl privează doar pe copil de educație ci și întreaga societate de un viitor mai bun. Sistemele educative pot fi un obstacol în calea școlarizării atunci când ele nu reușesc să facă din școală o experiență plăcută și stimulantă pentru toți elevii.

Ideea de dialog cultural își are sursa de inspirație în recunoașterea diferențelor și amultiplicității lumii în care trăim. Aceste diferențe de opinie și de valori există nu doar în cadrul aceleiași culturi ci și între culturi. În acest univers din ce în ce mai mondializat și interdependent, unde întâlnirea a diferite culturi e practic inevitabilă, e esențial ca națiunile, comunitățile și indivizii să-și dezvolte capacitatea de a angaja un dialog despre toleranță și respect. În acest context, instituțiile de învățământ joacă un rol important: disciplinele, metodele pedagogice, competențele elevilor și cunoștințele trebuie să fie aprofundate și consolidate prin dialogul intercultural.

Educația incluzivă este cea mai bună soluție pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor. Ea nu trebuie tratată ca subiect aparte ci ca o nouă abordare a dezvoltării sistemului școlar. Un aspect primordial este acela de a ști cum să-i asiguri fiecărui elev educația optimă în funcție de aptitudinile și nevoile sale.

Posibilitatea ca toți elevii să participe la activitățile clasei este un factor determinant în planificarea acestor activități. Diferențele între ființele umane sunt normale, contribuie la îmbogățirea fiecărei societăți și trebuie bineînțeles să fie reflectate în școli. Școala e cea care trebuie să favorizeze participarea și întrajutorarea prin metode de lucru variate.

Timp îndelungat copiii cu dizabilități au fost educați în clase sau chiar în școli separate. Oamenii s-au obișnuit astfel cu ideea că educația specială înseamnă educație separată. Educația incluzivă înseamnă că școala poate oferi un învățământ de calitate tuturor elevilor, oricare ar fi aptitudinile lor. Toți elevii vor fi tratați cu respect și vor beneficia de șanse egale de învățare. Capacitatea fiecăruia de a avea acces la informație, la idei și la știință este esențială într-o societate a informării incluzive. Se încearcă promovarea accesului universal la știință și educație pentru toți, fără diferențiere. Conceptul de copii cu nevoi speciale se referă nu doar la copiii ce pot fi încadrați în categoria persoanelor cu diverse handicapuri, ci și la cei care eșuează la școală din diferite motive care-i împiedică să progreseze. Școlile trebuie să adapteze programul, organizarea și procesul de învățare, să furnizeze resurse umane sau materiale suplimentare pentru a stimula deprinderile acestor elevi și pentru a asigura eficacitatea.

Educația incluzivă are la bază câteva principii esențiale:

- fiecare elev are dreptul inerent la educație pe baza egalității șanselor;
- niciun elev nu poate fi exclus din educație sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, sex, limbaj, etnie, dizabilități etc.;
- toți elevii pot să învețe și să beneficieze de pe urma educației;
- școala se adaptează la nevoile elevilor, nu elevii se adaptează la nevoile școlii;
- diferențele individuale între elevi constituie o sursă de bogăție și diversitate, nicidecum o problemă.

Există însă și opinii critice: oponenții școlii incluzive au convingerea că diferențele individuale încetinesc progresul elevilor "normali" iar acest aspect va crea probleme profesorilor. Suntem însă de părere că izolarea elevilor cu nevoi speciale îi va determina pe aceștia să se subaprecieze și le va reduce capacitatea de a interacționa cu ceilalți. În schimb, elevii "normali" vor învăța de la cei cu nevoi speciale despre curaj și

perseverență. Unele opinii despre educația incluzivă sunt bazate pe informații incorecte: oamenii cred că separat e mai bine, că acești copii cu probleme trebuie să fie «pregătiți» să fie incluși și că părinții nu sprijină educația incluzivă.

Realitatea este, din fericire, cu totul alta. În primul rând, separarea nu e recomandată. Fie că elevii sunt separați pe motive de rasă, abilități sau orice alte caracteristici, o educație separată nu e o educație egală. Studiile au arătat că elevii normali și cei cu dizabilități învață la fel de bine în cadrul claselor incluzive. Copiii au dreptul să fie cu ceilalți de vârsta lor. Un copil cu dizabilități nu trebuie neapărat să se ridice la același nivel sau să procedeze la fel cu restul colegilor săi pentru a beneficia de educație. Pe de altă parte, părinții au fost mereu și continuă să fie un sprijin important al acestui tip de educație. Atunci când există colaborare, comunicare și îndeosebi încredere, se nasc parteneriate reale între părinți și specialiștii în domeniu.

Dacă e să ne referim la beneficiile acestui tip de educație, ele îi vizează atât pe elevi cât și pe părinții acestora: toți părinții își doresc ca fiii lor să fie acceptați de ceilalți, să aibă prieteni și să ducă o viață normală. Școala incluzivă poate transforma acest vis în realitate pentru mulți dintre copiii cu dizabilități. Copiii dezvoltă o înțelegere pozitivă atât a propriei persoane, cât și a altora. Atunci când frecventează clase ce reflectă asemănări și deosebiri între persoane reale, ei învață să aprecieze diversitatea.

Este necesar ca profesorii să adopte noi metode de a preda o lecție atât pentru cei cu nevoi speciale, cât și pentru ceilalți. Toți elevii clasei vor avea de câștigat; ei pot acum învăța din lecție cum să se ajute între ei. Faptul ca ei socializează în școală le permite să deprindă unul de la altul abilități de comunicare și de interacțiune. Școala reprezintă spațiul propice pentru a pune bazele unei prietenii. În clasele incluzive elevii cu sau fără probleme ajung să învețe împreună dar și unul de la celălalt. Un climat de prietenie este foarte important în dezvoltarea învățării ; fiind capabili să stabilească astfel de relații între ei, se creează un mediu optim de învățare. Toți membrii clasei beneficiază așadar de pe urma acestui tip de educație. Copiii care învață împreună, învață să trăiască împreună.

În general, mai mulți factori determină succesul claselor incluzive : parteneriate între familie și școală, colaborarea cu cadre de specialitate, formarea continuă a personalului didactic, programe educaționale individualizate și nu în ultimul rând comunicare. Profesorii utilizează numeroase tehnici pentru a ajuta la construirea și consolidarea unității clasei: jocuri și sarcini de natura să construiască un grup, cântece referitoare la comunitate, căutarea de către elevi a noi metode de a-i ajuta pe ceilalți, precum și implicarea elevilor în rezolvarea problemelor.

Așadar, educația incluzivă încercă să-i determine pe copiii cu dizabilități (fie ele ușoare sau grave, ascunse sau evidente) să participe la activitățile școlare zilnice, alături de ceilalți elevi. Școlile incluzive nu mai oferă educație normală și educație specială, ci o educație incluzivă și ca rezultat, elevii vor fi capabili să învețe împreună. Acest tip de școală e deschisă tuturor copiilor, oferindu-le șansa de a participa activ la procesul de învățare. Pentru ca acest lucru să fie posibil, profesorii, școlile și sistemele vor trebui să se schimbe pentru a se adecva la diversitatea de nevoi a copiilor. De asemenea trebuie identificate orice bariere apar în interiorul și în afara școlii care împiedică procesul de învățare, iar apoi ele trebuiesc reduse sau îndepărtate.

Referințe bibliografice:

1. A. Gherguț, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.Strategii de educație integrată”, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. Hall și Tinklin 1998 „Elevii cu deficiențe din învățământul superior”, Consiliul Scoțian de Cercetare a Educației.
3. T. Vărăjmaș, „Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale”, Ed. Aramis, București, 2001
4. Larousse-Marele dicționar al psihologiei (2006). Editura Trei, București.
5. Păunescu, C., Mușu, I. (1997). Psihopedagogie special integrată. Handicapul mintal.
6. Handicapul intelectual. Ed.Pro Humanitate, București

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

**ПАЮЛ ИРИНА, магистрант,
Бельцкий Государственный университет имени «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *This article reveals the influence of the normative-legal documents of the Republic of Moldova on the development of quality education in inclusive educational institutions. It traces the government consistent policy that is aimed at ensuring equal rights of all citizens in obtaining education. Special attention is paid to the Government decree "on the development of inclusive education in the Republic of Moldova for 2011-2020". There are indicated some projects that contributed to the promotion of the ideas of inclusion.*

Key words: *inclusion, normative-legal documents, projects for the development of inclusive education.*

Особый интерес для организации работы по инклюзивному обучению представляют *нормативно-правовые документы* Республики Молдова.

Дети с ограничениями в здоровье всегда страдали от отчуждения и дискриминации, в том числе и в образовании. Сегодня ситуация изменилась. Международное сообщество признает, что любой ребенок-инвалид имеет право на обучение в массовой школе наряду со здоровыми детьми. В международных документах записано право детей на обучение в общеобразовательных школах несмотря на их физические, интеллектуальные и иные особенности.

В 1994 году Парламент республики принял Конституцию Республики Молдова, в которой провозглашено право на образование для всех граждан, без ограничений и дискриминаций.

Переход к рыночной экономике вызвал изменения во всех сферах социально-экономической жизни, инициировал модернизацию системы образования, как важного фактора развития молдавского государства. Это проявилось прежде всего в реализации идей демократизации и гуманизации образовательной системы, что нашло отражение в Законе «Об образовании», принятом Парламентом Молдовы в 1995 году.

Реализация положений Закона «Об образовании» отражена в государственной программе Strategia națională "Educație pentru toți", утвержденной правительством республики 4 апреля 2003 года, а также в других

нормативно-правовых документах, содержащих требования общества к современному и будущему образовательной системы республики.

Такие тенденции, как деполитизация, децентрализация образования напрямую сказались на активности педагогической общественности в обсуждении вопросов реформирования образовательных институтов.

Как положительное следует отметить стремление соответствовать общеевропейским тенденциям и нормам, что привело к характерным изменениям в содержании и организации образовательной системы (менеджмент, финансирование, куррикулумы, учебники, дидактические материалы, оценивание и контроль).

В республике были созданы гимназии, лицеи, профессиональные полivalentные школы, колледжи, постуниверситетское образование.

В основу реформирования образования был положен ряд международных документов. Один из них – Конвенция о правах ребенка – документ, ратифицированный Молдовой вместе с другими документами, касающимися защиты социальных прав семьи, матери и ребенка.

С 1994 года обеспечение психического и физического здоровья ребенка в нашей республике гарантировано Законом «О правах детей», в котором под защиту государства взяты дети, оставшиеся без попечения родителей и попавшие в сложные жизненные ситуации. Особое внимание в этом документе уделяется детям-инвалидам, их правам в области реализации образовательных потребностей.

С 3 по 5 декабря 2001 года в Кишиневе состоялась национальная конференция «Образование для всех», участниками которой были определены приоритеты Республики Молдова в направлении совершенствования образования для всех категорий граждан, сформирован национальный консилиум и установлены минимальные сроки выполнения национальной стратегии «Образование для всех».

Одно из направлений, определенных в данном документе, – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему. В связи с этим были предприняты действия по созданию классов коррекции, логопедических центров, домов семейного типа, дневных центров, расширился перечень психолого-педагогических услуг, обеспечивающих включение детей с особыми нуждами в общеобразовательную школу.

Но эти нововведения не нашли полной поддержки у родителей и педагогической общественности. Особую неприязнь у общества вызвали попытки интегрировать детей с умственной отсталостью, а также имеющих сложные психофизические дефекты. Их главный аргумент – недостаток ресурсов в государственном бюджете.

В то же время правительство, совместно с национальными и интернациональными организациями, такими как СОРОС, UNICEF, ЮНЕСКО, центр информирования и документирования прав ребенка и др., последовательно проводило в жизнь фундаментальные положения национальной стратегии «Образование для всех», где один из принципов – интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу.

При этом был взят курс на интеграцию образования в республике в общеевропейскую образовательную систему. Одно из направлений этой деятельности – доступ к качественному образованию начиная с раннего возраста, в том числе и детей с ограниченными возможностями.

Среди критериев мониторинга этого процесса – «количество детей, интегрированных в общеобразовательную школу», «количество детей, охваченных системой альтернативных образовательных услуг», «количество детей, не охваченных системой образования».

Национальная политика в сфере инклюзивного обучения находит отражение в следующих правительственных документах:

- Национальном плане действий по осуществлению Национальной стратегии «Образование для всех» (2004-2008);
- Программе по модернизации системы образования на 2005-2009 годы;
- Стратегии и Национальном плане действий сообщества по поддержке детей, находящихся в трудном положении на 2007-2009 годы;
- Стратегии и Национальном плане действий по осуществлению резиденциальной реформы по уходу за ребенком, на 2007-2012 годы;
- Национальном Плане развития страны на период 2008-2011 годов (именно в отдельном разделе – «Социальная интеграция»).

Особое значение для развития инклюзивного образования в нашей республике имеет Постановление Правительства Республики Молдова от 11 июля 2011 года № 523 «Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020годы» [3].

Министерству просвещения совместно с Министерством труда, социальной защиты и семьи, Министерству здравоохранения в трехмесячный срок было поручено разработать План действий по выполнению Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020 годы и обеспечить его внедрение.

Инклюзивное образование в контексте настоящей Программы предусматривает непрерывное изменение и адаптирование образовательной системы с тем, чтобы отвечать разнообразию детей и нуждам, вытекающим из этого, и предоставлять качественное образование всем на основе интеграции в рамках общей образовательной системы.

Сегодня эти задачи реализуются путем развития социально - образовательных партнерств, с привлечением всех участников в единое образовательное пространство путем гармонизации межкультурных отношений и сосредоточения образовательного внимания на маргинализованных /исключенных группах.

Исследователи отмечают, что инклюзивное образование, а в дальнейшем - инклюзивные навыки и культура будет способствовать созданию новой форме солидарности в инклюзивном обществе [2;4].

С целью улучшения ситуации в данной области Министерством образования и молодежи с участием международных организаций ведётся работа по поддержке инклюзивного образования по ряду проектов и программ.

Так в республике были реализованы следующие *проекты*, которые способствовали качественной работе инклюзивных образовательных учреждений:

- Программа «Школа, дружественная ребенку», поддержанная представительством ЮНИСЕФ в Молдове, преследующая цель улучшения ситуации в системе среднего образования посредством создания в школе здоровой инклюзивной среды для детей, повышения педагогического мастерства преподавателей в использовании методов и подходов, ориентированных на ребенка.
- Проект «Школа – среда без насилия», поддержанный представительством ЮНИСЕФ в Молдове, ориентированный на формирование у детей, преподавателей, родителей навыков асертивного общения, ненасильственного разрешения конфликтов.
- Проект «Социальная интеграция детей, оставшихся без родительской опеки в результате миграции», осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове. Задачей проекта является создание условий для большей защищенности детей-мигрантов от социальных трудностей.
- Проект «Дети координируют осуществление собственных прав», также осуществляемый Центром информации и документации по правам ребенка в Молдове, имеющий целью ускорение процесса внедрения Конвенции по правам ребенка в Республике Молдова посредством облечения полномочиями детей координировать осуществление и защиту собственных прав.
- Проект «Молдинклюд», занимающийся подготовкой кадров в области инклюзивного образования.

В настоящее время активно над проблемами инклюзивного образования работают команды проектов «Социальные услуги в партнёрстве с общественными организациями и правительством», «Улучшение процесса инклюзивного образования в республике Молдова», «Оптимизация инклюзивного образования в процессе непрерывного формирования профессиональной компетентности дидактических кадров дошкольного и начального звена» в Бэлцком государственном Университете им. А. Руссо и др.

Таким образом, проблема инклюзивного образования является одной из важных проблем модернизации современной системы образования в Республике Молдова. Главные ценности инклюзивного образования отражены в большинстве основных статей международных и национальных документов о правах человека.

Использованная литература:

1. Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective: Materialele Conf. șt.-practice intern., Chișinău, 2011. Col. red.: G. Petcu, V. Prican, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți, 2011. 216 p.
2. DANII A., Popovici D., Racu A. Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă. Chișinău, 2007. 232 p.
3. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. În: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
4. Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice : Conf. intern, șt.-practică din 19-20 oct. 2012, Chișinău. Coord. S. Caisîn. Chișinău: IFS, 2012. 360 p.
5. ПЕРЕТЯТКУ, М., Зорило, Л. *Типы и модели инклюзивных школ: Дидактический материал для координаторов инклюзивного образования.* Кишинев: Ин-т непрерывного образования, 2011. 158 стр. ISBN 978-9975-9872-4-0.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ ИМЕНИ А. ФЛЕМИНГА В БЕРЛИНЕ

**ЩЕРБАКОВА ТАТЬЯНА, преподаватель,
Государственный университет «Алеку Руссо»,
Бельцы, Республика Молдова**

Zusammenfassung: Pädagogik und eine von ihr separate Sonderpädagogik bieten keine ausreichenden Antworten auf die drängenden Fragen inklusiver Schulen. Die typischen und dauerhaften Problem- und Konfliktfelder einer nicht aussondernden Schule benötigen zwingend die Einheit von pädagogischem, sonderpädagogischem und psychotherapeutischem Wissen. Und zwar als Kern der pädagogischen Berufsausbildung und als selbstverständlicher Teil von Beratung und Unterstützung im pädagogischen Alltag. Das kann man am Beispiel der Arbeit von Fläming-Schule in Berlin sehen.

Schlüsselwörter: Gemeinsamer Unterricht, eine vierzügige Grundschule, Zusammensetzung der Klassen, Kinder mit schwersten Mehrfachbehinderungen und mit Förderbedürfnissen in der geistigen Entwicklung, Teamarbeit, unterschiedliche Leistungsbeurteilungen, besondere Förderformen, Kooperation in Jahrgangsstufenkonferenzen, Schulleitung, pädagogische Koordination, Problemfelder der inklusiven Pädagogik und ihre Konfliktbewältigungsstrategien, Elternberatung, Weiterführung an der Gesamtschule.

Начальная школа им. А. Флеминга была первой школой в Федеративной Республике Германии, которая приступила к инклюзивному обучению детей еще в 1975 году. В настоящее время в этой школе обучаются 585 учащихся, из которых около 60 имеют физические и умственные ограничения. Это одна из крупнейших начальных школ Берлина в районе Темпельхоф / Шёнеберг. В ней обучаются дети из семей разных социальных слоев. В период с 1995 по 1997 гг. были вложены большие средства для переоборудования и оснащения школы; на эти средства были построены медицинские кабинеты, специально оборудованные учебные помещения для детей с ограниченными физическими возможностями, встроены 2 лифта. Импульсом для открытия школы инклюзивного обучения стала инициатива родителей, дети которых посещали детский сад в этом районе. С 1972 года это дошкольное учреждение посещали дети с инвалидностью и без нее.



Вместе учимся и вместе играем

Сегодня дети с разными учебными возможностями учатся вместе во всех классах начальной школы им. А. Флеминга. Учителям начальных классов помогают в работе коррекционные педагоги, медицинский и обслуживающий персонал. Каждый учебный год в школу поступают 95-100 детей. Наполняемость классов и тип обслуживающего персонала зависит от количества детей, нуждающихся в целевой поддержке и от того, насколько это необходимо в каждом отдельном случае.

Формирование классов происходит после так называемого «пробного дня», в течение которого еще до регистрации будущим первоклассникам дается

возможность узнать друг друга и получить представление о том, чем они будут заниматься в школе. Дети разделяются на небольшие группы (до 15 чел.) От учителя и сотрудников школы они получают различные задания. Учитель и его помощники сопровождают и наблюдают за детьми при выполнении этих заданий, после чего ими обсуждаются вопросы финансирования, формирования классов, составления групп и отбора персонала.

Дети с высокой потребностью в уходе обучаются в классах, в которых обеспечивается постоянное присутствие как минимум двух человек. Организация этих классов с участием работы в них учителей начальных классов и учителей со специальным образованием позволяет удовлетворить особые потребности этих детей. В этих классах дети находятся под постоянным наблюдением медицинского персонала.

Важнейшей предпосылкой для успешной работы школы, которая считает себя инклюзивной, является *сотрудничество многопрофильных команд*. Обучение в сотрудничестве с разными специалистами является неотъемлемой чертой этого типа школы и изменяет школьный климат, по крайней мере, так же, как и специальные дидактико-методические процедуры.

Большое внимание уделяется в инклюзивных классах школы им. А. Флеминга *индивидуальному подходу к обучению*, что способствует постоянной занятости каждого ученика в зависимости от его умственных способностей.

В школе им. А. Флеминга нет отметок, учителя дают только словесные оценки ответам учащихся. Исключаются из школы только те учащиеся, которые совсем не справляются с программой.

В школе имеется *широкий спектр форм внеклассной работы*, который открыт для всех детей. Это различные кружки – театральные, музыкальные, по изготовлению поделок из дерева, кулинарный и др. Это небольшие группы для улучшения психомоторного развития учащихся и группы для базовой поддержки. Работа кружков предотвращает трудности в обучении.

Для умственно отсталых детей, для детей с индивидуальными, социальными расстройствами и агрессивными формами поведения в школе существует *дидактический и психотерапевтический сервис*. Это во многих случаях предотвращает эскалацию непредвиденных ситуаций.

Виды помощи каждому ребенку с ограниченными возможностями обсуждаются на *конференциях* во всех классах. В этих конференциях участвуют учителя, коррекционные педагоги, сотрудники школы и директор. На этих конференциях рассматривается следующий спектр проблем:

- возможности финансирования как внутри школы, так и за ее пределами;
- вопросы, связанные с содержанием, которое необходимо учитывать во время интервью с родителями;
- применение специальных диагностических процедур;
- активизация работы служб в помощь детям, не имеющим возможность посещать школу.

На конференциях определяются результирующие рабочие задачи, о них оповещаются соответствующие лица.

Таким образом, обеспечивается объединение знаний и усилий учителей начальных классов, коррекционных педагогов, обслуживающего персонала совместно с руководством школы.

Преимущества конференции заключаются еще и в следующем:

- Благодаря наблюдениям и опыту работы сотрудников школы осуществляется своевременная диагностика и необходимая поддержка учащихся с ограниченными возможностями;
- Администрация школы и коррекционные педагоги узнают о ситуации в отдельных классах и на этой основе могут принять надлежащее распределение мер поддержки;
- Скоординированные меры помогают в работе и обслуживающему персоналу.

Основная задача директора школы – децентрализация процессов принятия решений. Отдельным командам предоставляется возможность самостоятельно организовывать свои действия в рамках школы. Это помогает продвигать общую педагогическую цель и способствует созданию рабочей атмосферы на основе партнерства. Основной задачей педсовета в этом контексте является консультирование и поддержка коллегиальных команд и обеспечение, насколько это возможно, ресурсов, которые считаются необходимыми для решения предстоящих проблем.

В школе им. А. Флеминга работают преподаватели различных дисциплин. Задачи педагогического координатора включают в себя [3; 101]:

- раннюю диагностику детей-инвалидов через контакты с дошкольными учреждениями в микрорайоне;
- педагогически-специальные и педагогически-терапевтические консультации в классах (учебные планы, дифференциация, презентации отдельных случаев, тематические исследования, подготовка или участие в дискуссиях с родителями и т. д.);
- консультации для детей, страдающих эмоциональными и социальными расстройствами, оказание им терапевтической помощи;
- консультации для родителей;
- организация курсов по воспитанию детей («Сильные родители - Сильные дети»).

Стратегии управления конфликтами в школе им. А. Флеминга связаны с требованием не сегрегации детей-инвалидов, которое включает в себя:

1. **Принятие несовершеннолетнего**

Общество характеризуется такими ценностями, как совершенство, красота, молодость, достижения, рост и т. д. Но в нем имеется и тенденция вытеснять те аспекты, которые связаны с противоположными явлениями: со слабостью людей или необходимостью помощи им.

В школе им. А. Флеминга систематически проводится работа по устранению конфронтации с аспектами кажущегося несовершенства как с учениками, так и с их родителями.

2. **Сотрудничество преподавателей**

Инклюзивное образование возможно только в многопрофильных командах, что и осуществляется в школе им. А. Флеминга.

Многолетний опыт работы школы показывает, что ни учителя, ни родители не застрахованы от ошибок.

- **Ошибки со стороны педагогов**

Некоторые учителя еще находятся в плену идеологии однородной обучающейся группы, они стремятся достичь одних и тех же целей обучения со всеми учащимися. Это очевидно из тестов, заданий и рекомендаций учителя, его работы в классе. Учащиеся, не справляющиеся с поставленными целями, снижают самооценку учителя как успешного, по мнению его самого. Учителю нельзя забывать, что не все ученики инклюзивной школы могут следовать общим целям.

Дифференцированный подход к обучению в инклюзивном классе и связанная с ним профессиональная самооценка – трудный путь для многих педагогов.

- **Ошибки родителей**

Некоторые родители считают инклюзивную школу панацеей от всех бед. Для них посещение ребенком-инвалидом образовательного учреждения такого типа означает, что в один прекрасный день ребенок может преодолеть инвалидность. Конечно, это маловероятно, когда речь идет о сенсорных нарушениях, таких как слепота или глухота, сильных нарушениях речи, эмоциональных и социальных расстройствах развития, когнитивных нарушениях. Они надеются, что обучение в рамках инклюзивной школы приведет к тому, что их ребенок поднимется до уровня достижений других детей и преодолеет инвалидность. Если этого не происходит или, наоборот, с возрастом, ведет к регрессу, то это приводит к горьким разочарованиям, которые могут превратиться в раздражение и упреки против педагогов.

Конфликты, возникающие в связи с иногда бессознательным ожиданием родителей, должны быть профессионально проконтролированы и возвращены в разумный диалог по поводу проблем каждого ребенка.

В школе им. А. Флеминга обучаются и *дети с эмоциональными и социальными расстройствами развития*. Для поведения этих учащихся характерны частая раздражительность, чувство беспомощности и (оправданный) страх перед неудачей взрослых людей. Дети с таким диагнозом предоставляют окружающим их взрослым людям (в основном бессознательно) соответствующую информацию об «ошибках» других взрослых. Чем глубже становится конфликт между взрослыми, тем спокойнее становятся эти дети. Эта манера поведения распространяется и по отношению к одноклассникам. Таким образом, педагоги должны быть способны четко реагировать в довольно сложных ситуациях. По мнению и опыту педагога Беккера, в таких случаях должны подключаться внешние системы консультирования и поддержки, такие как амбулаторные учителя или школьный психолог. В школе им. А. Флеминга на помощь в таких ситуациях приходят специалисты, прошедшие подготовку в психотерапии [1; 25].

Родители учеников первых классов начальной школы им. А. Флеминга получают на собраниях сведения по введению в инклюзивную педагогику и их реализацию в школе в самом начале учебного года. Им предлагается в любое время приходить в школу для получения совета по вопросам о своем ребенке и способов получения внеурочной помощи. Агентство по защите детей регулярно

проводит в школе курсы по воспитанию детей под девизом «Сильные родители – сильные дети».

Из числа коллег в школе им. А. Флеминга сформированы группы надзора для улучшения сложной динамики отношений. Они регулярно встречаются для обсуждения следующих проблем [2; 433]:

1. Работа с детьми с эмоциональными и социальными расстройствами развития, которые показывают поведенческие проблемы в школьной жизни и, таким образом, могут создавать значительное давление в учебных группах и педагогическом коллективе;
2. Вопросы о динамике сотрудничества и взаимоотношений в командах;
3. Индивидуальные проблемы отдельных коллег, которые связаны с их профессиональной деятельностью;
4. Разрешение конфликтных ситуаций с родителями.

С начала 1980-х годов начальная школа им. А. Флеминга сотрудничает с общеобразовательной школой им. Софи Шолль, куда переводятся дети с инвалидностью и без нее для дальнейшего обучения, начиная с 7-го класса. Так называемая ориентировочная ступень (5-6 классы) находится непосредственно в школе им. А. Флеминга. При переходе в другую школу дети-инвалиды сопровождаются их доверенными педагогами. За учениками-инвалидами по-прежнему осуществляется уход вплоть до окончания учебы.

В 1970-х гг., когда школа им. А. Флеминга перешла на инклюзивное обучение детей, ее почти никто не поддерживал. Скептицизм и сопротивление со стороны разных инстанций были очень сильными, не в последнюю очередь и со стороны многих экспертов. В гуманитарной идее инклюзии и ее благотворном влиянии на всех участников вряд ли кто-либо сомневается сегодня, кто работает в школе им. А. Флеминга.

Опыт работы школы им. А. Флеминга позволяет сделать следующие выводы:

- Инклюзивные школы нуждаются в компетентном и надежном (штатном) персонале, соответствующем оборудовании и в независимом распределении ресурсов;
- Педагогика и отдельное специальное образование не дают достаточных ответов на неотложные вопросы инклюзивных школ. Типичные и постоянные проблемы и конфликтные ситуации в школах такого типа обязательно требуют единства учителей, педагогов со специальным образованием и специалистов с психотерапевтическими знаниями.

Использованная литература:

1. BECKER, Ulrike. *Lernzugänge – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*, Wiesbaden: 2008, 228 S. ISBN 978-3-531-15836-5
2. ZIEBARTH, Fred. Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationschule. In: Eberwein, H. / Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz, 6.Aufl., 2002, 534 S., S. 433-447. ISBN 978-3407831521
3. ZIEBARTH, Fred. Mit Symptomen in Beziehung – Bausteine zur schulischen Integration schwieriger Dynamiken. In: Preuss-Lausitz, U.: *Schwierige Kinder – Schwierige Schule*, Weinheim und Basel: Beltz, 2004, 216 S., S. 101-102. ISBN 978-3407572097
4. *Fläming Grundschule* [online] [Stand – 5. September 2018]. Verfügbar: www.flaeming-grundschule.de/schule/inklusion

STRATEGII DE LUCRU CU COPII CE AU DEFICIENȚE DE VĂZ

**URECHE ALIONA, pedagog,
Serviciul de Asistență Psihopedagogică,
Rîșcani, Republica Moldova**

Abstract: *Articolul abordează strategii de suport pentru incluziunea copiilor cu dizabilități de vedere în mediul fizic al instituției, cât și în sala de clasă, strategii privind predarea-învățarea-evaluarea și integrarea activă a copiilor în procesul educațional. Bune practici de lucru cu copiii cu deficiențe vizuale, adaptările și echipamentul specializat necesare elevului pentru facilitarea incluziunii educaționale și serviciile de suport prestate conform necesitățile elevilor.*

Keywords: *deficiențe vizuale, strategii de lucru, adaptări, tehnologii asistive.*

De-a lungul dezvoltării științelor psiho-medicale pedagogice și defectologice, preocupările privind deficiența de vedere au inclus și asidue căutări și demersuri de clarificări conceptuale și de operare cu o terminologie științifică adecvată.

Deficiența de vedere este inclusă, cum este și firesc, în cadrul deficiențelor senzoriale datorate afectării organelor de simț, fiind studiată prioritar de tiflopedagogie.

În cercetările moderne, termenul **defect** este folosit pentru a desemna atât modificările organice care duc la un deficit funcțional (diferitele leziuni ale analizatorului vizual), cât și deficitul funcțional ca atare (în ce măsură și sub ce aspecte scade vederea).

Spre deosebire de defect, **deficiența** reprezintă ansamblul consecințelor defectului sub aspectul adaptării copilului la viața înconjurătoare și al structurii individualității lui. [4]

Vrânceanu Maria și Pelivan Viorica ne oferă o descriere generală a **deficienței de vedere**, enunțând că „persoanele cu deficiențe de vedere se caracterizează prin vedere slabă sau vedere parțială, iar în unele cazuri chiar orbire totală. Acestea produc un dezechilibru la nivel comportamental, ceea ce influențează negativ relațiile subiectului cu mediul înconjurător. Deseori, copiii cu deficiențe de vedere manifestă interes senzorial sporit, fiind tentați, în special, de atingerea materialelor cu structură diferită, cum sunt plastilina, nisipul, argila pentru modelat etc.” [6, p.77]

Copiii cu deficiențe de vedere au fost incluși în școlile de masă, dar oare au fost pregătite instituțiile pentru această schimbare? Care este și la moment gradul de pregătire a școlilor pentru integrarea acestor copii? Dar, sunt oare pregătite cadrele didactice pentru a face față diversității? Acești copii au fost școlarizați fără a se crea condițiile necesare sau cu crearea lor parțială: adaptări de spațiu (la nivel de instituție și la nivel de clasă/grupă), strategii de predare-învățare-evaluare, asigurarea cu mijloace de iluminare artificiale, tehnologii didactice asistive etc.

Crearea unui mediu școlar sigur și prietenos este o condiție iminentă pentru asigurarea succesului incluziunii educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale și a performanțelor lor academice și sociale. Acest lucru devine și mai important în cazul copiilor cu dizabilități.

Însă, se va conta de faptul că chiar și un mediu incluziv în cel mai înalt grad nu va putea răspunde întotdeauna necesităților tuturor copiilor. Cu toate acestea, mediul proiectat și adaptat care ia în considerare marea diversitate a indivizilor, va elimina, pe parcurs și în proces, bariere în calea participării lor. [2]

Iată un șir de strategii de suport pentru incluziunea copiilor cu dizabilități de vedere în mediul fizic:

- Marcarea scărilor și traseelor în interiorul școlii;
- Folosirea culorii galben pentru marcarea punctelor de reper (scări, prag, regiunea mânerului ușii etc.), pot fi utilizate inscripții perforate în sistemul Braille;
- Copilul cu vedere slabă să fie asigurat cu mijloace de iluminare artificială, lampă de masă, lupă, monitor. [1, p.118]

Acești copii întâmpină dificultăți în cunoașterea realității și spațiului ambiant, de aceea se recomandă adaptări și în sala de grupă/clasă, care stimulează percepția vizuală și ajută copilului să se integreze și să participe la activitățile desfășurate:

- Identificați locul și aranjarea copilului acolo de unde acesta vede cel mai bine. S-ar putea să existe un loc optim pentru copil în grupă/clasă, de exemplu într-un loc cu lumină bună, nu prea strălucitoare, la o distanță și într-un anumit unghi dispus față de tablă.
- Lumina nu trebuie să se reflecte pe tablă, iar ceea ce se scrie cu cretă trebuie să fie foarte vizibil. Reduceți reflexele de lumină: folosiți draperiile, dar asigurați iluminarea artificială uniformă; folosiți material cu suprafață mată pentru a acoperi mesele și vopsea mată unicoloră pentru pereți.
- Dacă copilul este sensibil la lumină, nu-l așezați lângă fereastră, permiteți-i să poarte o șapcă cu cozoroc pentru a-și proteja ochii de lumină, sau puneți-i la dispoziție un carton pe care să-l folosească ca ecran de protecție atunci când examinează imagini, citește sau scrie. La necesitate – reglați lumina în încăperea (stingerea sau aprinderea luminii în încăperea) pentru a satisface necesitățile copilului.
- Delimitați diferite porțiuni ale încăperii prin obiecte care pot fi identificate ușor la atingere.
- Marcați ariile de joc și activitate a copiilor cu etichete scrise sau imagini în relief în loc de imagini sau scris obișnuit. Acestea pot fi confecționate, decupând figuri/litere din hârtie abrazivă sau carton și lipindu-le cu bandă abrazivă de rafturi. Copilul nevăzător va atinge etichetele și va putea lua/pune jucăriile/obiectele de/pe rafturile corespunzătoare. [6, p.79-80]

Elevii cu deficiențe vizuale întâmpină bariere și în calea învățării și participării active în cadrul procesului educațional. În continuare enumer câteva strategii privind predarea învățarea la copii cu deficiențe de vedere:

- Pe tablă se vor scrie litere și cifre cât mai mari posibil și vizibil sau se vor utiliza alte dispozitive și materiale suplimentare. Se recomandă folosirea cretei colorate. Permiteți-i copilului să vină foarte aproape de tablă sau de alte materiale vizuale pentru a vedea mai bine.
- Elaborați materiale didactice care pot fi citite cu ușurință sau se pot mări imagini și materiale prin copiere – pentru o percepere eficientă (scontată); materialele didactice trebuie să fie cu suprafață mată.
- Folosiți culori aprinse/stridente fluorescente, pentru atragerea atenției, cum ar fi roșul, galbenul, rozul, portocaliul în timpul activităților sau pentru a modifica jucăriile ce vor solicita văzul.
- Fișele de lucru trebuie să aibă linii clare pe care va scrie copilul.

- Încurajați copilul să folosească orice auxiliar necesar, cum ar fi lupa sau reportofonul. [6, p.81-82]

În Chișinău, Republica Moldova, s-a deschis AO Centrul de Reabilitare Medico-Socială pentru Persoane cu Vedere Slabă „LOW VISION”, care își desfășoară activitatea din 29 aprilie 2009, grație suportului și asistenței tehnice oferite de Organizația de Cariate „Hjelp Moldova” din Norvegia. [7]

Pacienții „Low Vision” sunt persoane din toată republica ce au vederea mai joasă de 30%. Acestea ajung la centru prin recomandările medicilor oftalmologi. Dacă vederea lor nu poate fi îmbunătățită prin intermediul tratamentului medicamentos, chirurgical, persoanele cu vedere slabă au nevoie de dispozitive de corecție optică și ajutor vizual. Grație dispozitivelor de corecție optică și ajutor vizual oferite pacienților cu vedere slabă din cadrul centrului, persoanele cu deficiențe de vedere au posibilitatea de a se integra în viața socială, reducându-se gradul de dependență de ceilalți membri ai societății, comunică directoarea Centrului, Tatiana Ghidirimski.

Sistemul televizat cu circuit închis prezintă o cameră de luat vederi, ce se focalizează pe materialul pentru citit și transpune acest material ca imagine mărită pe un monitor. Sistemul televizat cu circuit închis este recomandat persoanelor cu vedere foarte scăzută cauzată de afecțiuni ca: retinopatie diabetică, atrofie parțială a nervului optic, degenerescențe maculare, cataractă, glaucom etc. Pacienților cu o vedere mai slabă de 10% li se eliberează sisteme televizate cu circuit închis. Este un sistem care mărește imaginea de 60-80 de ori. De aceste sisteme oferite de guvernul norvegian au beneficiat 30 de copii, care au reușit să se încadreze în școli alături de semenii lor. [5]

În raionul Rîșcani, 4 copii au primit aceste sisteme, care le folosesc zi de zi la școală, datorită colaborării strânse dintre Serviciul de Asistență Psihopedagogică Rîșcani și Centrul „Low Vision”, în parteneriat cu CCF Moldova. Cu ajutorul acestui dispozitiv ei au devenit mai independenți în activitate, reducându-se gradul de dependență față de alte persoane și s-a ridicat nivelul performanțelor la învățătură. Iar pentru cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin este mai ușor de organizat și desfășurat activitățile împreună cu toți copiii.



Pentru fiecare elev, echipa PEI, elaborează planul individual de intervenție, unde sunt proiectate toate adaptările psihopedagogice, în materie de evaluare, ambientale și echipamentul specializat necesar, pentru facilitarea incluziunii educaționale. [3, p.46-50]

Tabelul 1. Exemple de adaptări

Adaptări psihopedagogice	<ul style="list-style-type: none"> • Servicii de asistență individuală • Sarcini individuale diferențiate • Mai multe sarcini de: subliniere, încercuire, evidențiere, bifare, desen • Pauze mai frecvente; aplicarea tehnologiilor relaxante • Material concret; materiale de manipulare (obiecte tactile)
--------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Caractere mai groase
Adaptări în materie de evaluare	<ul style="list-style-type: none"> • Timp suplimentar • Răspunsuri orale/ scrise • Reducerea numărului de sarcini utilizate pentru evaluarea unui concept sau a unei competențe etc.
Adaptări ambientale	<ul style="list-style-type: none"> • Poziționarea strategică a copilului în sala de clasă și în bancă (în prima bancă)
Tehnologii asistive	<ul style="list-style-type: none"> • Dispozitiv pentru citit/ scris (sistem televizat cu circuit închis)

Deasemenea, este importantă planificarea și indicarea în PEI a serviciilor (educaționale și non-educaționale) care vor fi prestate: serviciile de consultanță/consiliere, alte servicii prestate de către cadrele didactice, inclusiv de către CDS, psiholog, logoped, terapii specifice. [3, p.39-40]

Tabelul 2. Exemple de proiectare a serviciilor

Denumirea serviciului	Specialistul care va presta, locul	Data încadrării elevului în serviciu	Perioada/ frecvența
Asistența psihologică	Psihologul, cabinetul psihologului	01.10.2018	Octombrie-decembrie săptămânal
Asistența educațională	Cadrul didactic de sprijin: -asistență individualizată la lecții (sala de clasă); -asistență individualizată în grup mic în afara lecțiilor (CREI);	03.09.2018	Septembrie-decembrie 2 ore zilnic 4 zile săptămânal
Asistența logopedică	Logopedul, cabinetul logopedului	07.10.2018	Octombrie-decembrie De 3 ori pe săptămână

Fiecare copil are dreptul la o educație de calitate, iar noi trebuie să creem condițiile necesare pentru integrarea lor în procesul educațional și în societate. Cadrele didactice au în continuare nevoia de formări continue pentru cunoașterea mai detaliată a diferitor categorii de copii, precum și adaptarea mediului, a strategiilor de lucru pentru stimularea percepției vizuale și punerea accentului pe necesitățile copilului.

Referințe bibliografice:

1. BUCUN, Nicolae, GÎNU, Dominica, CARA, Angela. *Educația incluzivă*. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Volumul II. Chișinău: F.E.-P., Tipografia Centrală”, 2016. 196 p. ISBN 978-9975-3144-1-1
2. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. *Suport educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău: Tipografia „Bons Offices”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0
3. EFTODI, Agnesia, GALBEN, Svetlana et al. *Planul educațional individualizat*. Structura-model și ghidul de implementare (ediție revizuită și adaptată). Chișinău: F.E.-P., Tipografia Centrală”, 2017. 64 p. ISBN 978-9975-53-923-4
4. MITRAN DUȚU, Liliana Maria et al. *Pierderea văzului. Ghid pentru părinți și profesori*. [online] [citat 23 noiem. 2018] Disponibil: <http://www.giftedforyou.eu/ro/ghid-vaz.html>
5. POPA, Victoria. *Datorită acestor ochelari, putem să ne trăim viața altfel*. [online] [citat 23 octom. 2018] Disponibil: <http://www.jc.md/datorita-acestor-ochelari-putem-sa-ne-traim-viata-altfel/>
6. VRÂNCEANU, Maria, PELIVAN, Viorica. *Incluziunea socio-educațională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional preșcolar și pentru specialiști din serviciile specializate de recuperare/reabilitare a copiilor cu dizabilități. Chișinău: F.E.-P., Tipografia Centrală”, 2012. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9
7. <http://www.lowvision.md/>

TEHNICI DE ÎNVĂȚARE MULTISENZORIALĂ

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

Abstract: *This article discusses aspects related to multisensory learning techniques as being the most effective methods / strategies in ensuring the school performance of children with learning difficulties. It also shows the evolution of the multisensory chambers and their impact on the development of children with special educational needs.*

Key words: *multisensory learning, multisensory chambers.*

Incluziunea în învățământul general a copiilor cu CES a necesitat și a atras după sine reconsiderarea, în esență, a procesului de predare-învățare-evaluare, cu accent pe satisfacerea cerințelor diversificate ale copiilor. În special, este vorba despre identificarea și aplicarea celor mai adecvate tehnici care să faciliteze învățarea. În ultimii ani, în rândul acestora se evidențiază tehnicile de învățare multisenzorială ca fiind cele mai eficiente metode/ strategii în asigurarea performanțelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare.

Aplicarea tehnicilor de învățare multisenzorială presupune valorificarea în procesul de învățare a cât mai multe simțuri. Este cunoscut faptul că în pedagogia tradițională predarea-învățarea se face, de regulă, utilizând auzul și văzul: pentru citirea informațiilor, analiza textelor, imaginilor etc. și pentru audierea informațiilor. În mod evident și natural, în grupurile de copiii întotdeauna există/vor exista dintr-acei care au/pot avea dificultăți legate de procesarea (urmărirea, prelucrarea) vizuală sau auditivă a informațiilor/conținutului învățării [2].

Camera multisenzorială poate deschide o lume nouă pentru persoanele cu dizabilitati. Camera multisenzorială reprezintă un spațiu controlat, securizant și familiar copiilor cu nevoi speciale, echipată cu tehnologii auditive, vizuale, tactile, olfactive, cu efecte complexe asupra caracteristicilor sunetelor, efectelor luminoase sau semnalelor senzoriale tactile, olfactive, vestibulare și proprioceptive, proiectate pentru a permite explorarea în condiții de siguranță a universului multisenzorial de către unul sau mai mulți copii și tineri însoțiți de unul sau mai mulți adulți. Camera senzorială furnizează un mediu în care activitățile și experiențele senzoriale sunt utilizate pentru a dezvolta senzorialitatea copilului, coordonarea oculo-motorie, descoperirea relației cauză-efect, dezvoltarea limbajului, controlul asupra mediului și relaxarea.

Activitățile din camera multisenzorială realizează următoarele sarcini:

- Stimularea dezvoltării senzoriale la copii;
- Crearea fondului emoțional pozitiv;
- Stimularea interesului față de activitatea de cercetare;
- Dezvoltarea funcțiilor motorii generale și fine;
- Extinderea culturii generale a copilului;
- Dezvoltarea imaginației și a creativității;
- Fixarea și dirijarea atenției.

Organizarea activității în camera multisenzorială necesită respectarea următoarelor principii:

- **Principiul abordării individuale și diferențiate** – planul individual de activitate se elaborează în funcție de specificul dizabilității, de particularitățile de vârstă și individuale, se stabilește timpul și forma de activitate.
- **Principiul de etapizare** – la etapa inițială se folosește forma individuală de activitate. Psihopedagogul gradual îi face cunoștință cu echipamentul interactiv din camera multisenzorială și funcționalitatea acestuia. În funcție de abilitățile pe care le deține copilul psihopedagogul complice treptat sarcina, axându-se pe realizarea eficientă a acțiunilor de recuperare.
- **Principiul succesibilității** – orice activitate desfășurată în camera senzorială este o experiență benefică pentru acțiunile ulterioare. Iar pentru aceasta este necesar de a cunoaște nivelul dezvoltării personalității fiecărui copil în parte. Datele obținute se înregistrează în fișa de observare în baza cărora se planifică programe corecțional-recuperative pentru activități în camera multisenzorială.
- **Principiul continuității și accesibilității** – acest principiu prevede participarea părinților la ședințele individuale sau de grup din camera multisenzorială, unde observă comportamentul copilului. În final părinții vor cunoaște o serie de tehnici pentru a continua activitățile de recuperare la domiciliu [3].

Fondatoarea conceptului de “camera senzorială” a fost medicul și pedagogul italian M. Montessori. În opinia M. Montessori, camera senzorială este un mediu cu un conținut masiv de materiale autodidactice. Dezvoltarea senzoriomotorie după sistemul M. Montessori are loc prin intermediul materialului didactic, unde copiii fac cunoștință cu diferite senzații (tactile, vizuale, vibrotactile). Ideile M. Montessori găsesc aplicare și în sistemele moderne de educație senzorială. Conceptul mediului multisenzorial a fost propus și de psihologii americani Cleland și Clark [7], în 1966. Psihologii au promovat posibilitățile de îmbunătățire a dezvoltării, comunicării, modificării comportamentului și relațiilor persoanelor cu deficiențe cognitive, hiperactivitate și autism prin stimularea simțurilor.

La mijlocul anilor '70, ai sec. XX în Olanda, Ad Verheul și Jan Hulsegge [6] au continuat să dezvolte conceptul de mediu multisenzorial în timp ce lucrau cu persoane instituționalizate cu dizabilități severe. Savanții au organizat un cort senzorial experimental umplut cu efecte simple, cum ar fi un ventilator suflare, cerneală amestecată cu apă și proiectate pe un ecran, instrumente muzicale, obiecte tactile, sticle de parfum, săpunuri și alimente gustoase. Terapia de integrare senzorială se bazează pe teoria de integrare senzorială a psihologului A. Jean Ayres [1]. Este o teorie care descrie modul în care procesul de prelucrare și integrarea informațiilor senzoriale din organism și mediul înconjurător contribuie la reglarea emoțională și a comportamentului.

Camera multisenzorială a demonstrat că stimulează abilitățile cum ar fi dezvoltarea senzorială (auz, văz, gust, miros și atingere), coordonarea oculo-motorie, cauza efect, dezvoltarea limbajului, controlul asupra mediului și relaxarea, lucrând la început pe miros, muzica, atingeri și gusturi, ajungând să promovăm activitatea intelectuală și să încurajăm relaxarea în timpul stimulării simțurilor copiilor. Atenția trebuie concentrată pe diferite experiențe senzoriale. Stimularea ușoară scade agitația copilului, îl liniștește, relaxează, le place și le crește perioada de concentrare a atenției asupra unei sarcini.

Primele cercetări științifice au apărut în unele reviste științifice la începutul anilor 90 ai sec. XX, fiind în ascendență după 1994. Aceste publicații au apărut în Marea

Britanie, Olanda, SUA și Rusia. Nici o lucrare științifică nu a depistat efecte negative sau neutrale. Unele lucrări au confirmat nivelul mai mare de eficiență prin aplicarea camerei senzoriale comparativ cu metodele alternative. Sedințele petrecute în camera senzorială deseori se petrec cu muzică, aromoterapie și ludoterapie. Ele provoacă diferite impresii emoționale, care sunt menținute de către efectele luminoase colorate. Aici, un rol important aparține analizatorului vizual, prin care pătrund 90% de informație. Analizatorul vizual este partea creierului special scos la periferie. Autorul atlasului de culori B.E. Rabkin la acea vreme, a propus pentru diminuarea oboselii vizuale și generale folosirea culorilor cromatice ale locurilor de muncă în orașele localizate pe partea nordică a fostei USSR. Autorul conținea că: „Principiul important al aranjamentului colorat este evitarea monotoniei”. Cercetările au confirmat că colorația locurilor de muncă diminuează încordarea vizuală și nervoasă și diminuarea accidentelor la serviciu. Conform viziunii asupra camerei senzoriale, cercetătorii V. Jevnerov, L. Bareaeva, Iu Galiamova [5] determină trei blocuri: mediul camerei senzoriale întunecate, mediul camerei senzoriale luminoase și mediul camerei pentru dezvoltarea senzomotorie. Camera senzorială permite realizarea următoarelor activități psihologice și psihoterapeutice:

- relaxarea, diminuarea încordării emoționale și musculare;
- stimularea senzațiilor și a psihomotricității a copiilor;
- fixarea privirii, menținerea interesului cognitiv;
- creșterea activității psihice prin stimularea emoțiilor pozitive;
- dezvoltarea creativității și imaginației;
- psihocorecția stărilor psihoemoționale.

În camera senzorială se află mai mulți stimuli printre care și cei cromatici. Este dovedit că energia luminii are un impact stimulator asupra sistemului nervos central. Demianov a constatat că copiii care s-au aflat în starea de „foame cromatică” au fost diagnosticați cu reținere în dezvoltarea psihică. Însă care este totuși impactul asupra sistemului nervos central nu a fost cercetat suficient.

În literatura de specialitate este descris că culoarea roșie are efect de activizare și stimulare; portocalie – restabilește, încălzește, stimulează; galbenă – tonizează, verde – relaxează, liniștește; albastră – liniștește, răcește emoțiile; violet-inspiră, liniștește, diminuează încordarea. S-a observat că culorile strălucitoare, luminoase îi atrag pe copii și îi bucură. S-a constatat că roșul și galbenul îi liniștesc pe copii. Fondatorul Școlii Waldorf Rudolf Ștainer propunea educatorilor să folosească culoarea roșie pentru liniștirea copiilor, însă care structuri și funcții ale sistemului nervos central necesită stimularea cromatică pentru dezvoltarea obișnuită nu se cunoaște [4]. În literatura de specialitate sunt menționate relațiile dintre senzații și sentimente. Stimulii formează atât senzație, cât și atitudine față de această senzație. Lumina ca stimul exterior facilitează apariția emoțiilor, dar le face și obiective.

Altă trasatură importantă este legătura dintre o anumită culoare și emoție. L.A. Șvarț [8] a depistat schimbarea sensibilității cromatice în dependență de starea emoțională. Emoțiile pozitive corelează cu creșterea sensibilității la culorile roșie și galbenă și diminuează la culorile verde și albastră. Noțiunile despre mediul senzorial se formează datorită particularităților dezvoltării capacităților psihomotorii. Mediul interactiv din camera senzorială permite crearea unor imagini și reprezentări facilitând și redarea, reproducerea situațiilor reale și ireale susținute de către stimulii vizuali,

auditivi și tactili. Ca rezultat final are loc sporirea comunicării și cunoștința unui spațiu multidimensional.

Dificultățile de învățare ale copiilor pot fi în unul sau mai multe domenii: citit, scris, ortografie, matematică, înțelegere etc., variind de la simplu la complex, în funcție de nevoile copilului și de sarcina de învățare care urmează a fi rezolvată. Soluția pentru atare dificultăți sunt tehnicile multisenzoriale, care permit copiilor să își folosească punctele personale forte, care îi vor ajuta să învețe. Implicarea mai multor simțuri ale copilului, în special utilizarea atingerii (tactile) și a mișcării (cinetice) stimulează creierul copilului să dezvolte competențe tactile și cinetice pe care, ulterior, să le exploreze în procesul cunoașterii/învățării [2].

Tehnicile și strategiile de predare multisenzorială stimulează învățarea prin implicarea unor sau a tuturor simțurilor pentru:

- colectarea, înțelegerea informației privind sarcina de realizat;
- corelarea informațiilor cu conceptele deja cunoscute și înțelese;
- perceperea logică implicată în rezolvarea problemelor;
- învățarea sarcinilor de rezolvare a problemelor;
- aplicarea abilităților de gândire nonverbală;
- înțelegerea relațiilor dintre concepte;
- stocarea și păstrarea informațiilor pentru utilizare/revalorificare ulterioară.

Practica educațională demonstrează că toți copiii, cu sau fără CES, învață mult mai ușor, memorează și pot aplica mai ușor concepte pentru învățarea viitoare, dacă în predare sunt folosite metode compatibile cu particularitățile personale de dezvoltare ale simțurilor lor, asociate și stilurilor de învățare. Tehnicile multisenzoriale oferă o varietate de oportunități de angajare a simțurilor personale în procesul de învățare. Prezentăm mai jos câteva exemple din cele mai utilizate astfel de tehnici [2].

Tehnici pentru stimularea raționamentului vizual:

- Text și/sau imagini pe hârtie, postere, modele, ecrane, calculatoare, carduri etc.;
- Utilizare culori pentru evidențierea, organizarea informațiilor sau a imaginilor;
- Organizatori grafici etc.

Organizatorii grafici sunt foarte frecvent utilizați în instruirea/asistența copiilor cu dizabilități de învățare. Această tehnică îi ajută pe profesori să predea și pe elevi să înțeleagă mai bine materia nouă, să relaționeze conceptele noi cu cele deja cunoscute, să identifice ideile principale/esența unei informații, să soluționeze probleme etc.

Organizatorii grafici sunt de diferite formate și pot fi utilizați în diferite scopuri:

- clasificare;
- expunerea șirului de acțiuni/evenimente;
- stabilirea relației cauză-efect;
- matricea comparație-contrast etc

Unele dintre cele mai la îndemână formate ale organizatorilor grafici este Rețeaua de cuvinte, fiind foarte atractivă și ușor de administrat în lucrul cu copiii (poate avea forma de păianjen). Îi ajută pe copii să înțeleagă mai bine un termen prin conectarea cu termeni relativi.

Tehnici pentru stimulare auditivă:

- Texte/cărți înregistrate pe bandă, lectură asistată de colegi, lectură asociată, cititoare de text computerizate etc.;

- Video cu audio însoțitor;
- Muzică, cântece, instrumente, vorbire orală, rime, jocuri ritmate etc.

Tehnici pentru stimulare chinestezică:

- Jocuri – sărituri cu coarda, cântecele cu mișcări ritmice, aplauze;
- Activități cu mișcări de amploare – dansuri, competiții, jocuri de învățare etc.
O altă clasificare a tehnicilor de învățare multisenzorială le partajează după competențele de format: scris, citit, calcul etc.

Tehnici pentru formarea abilităților de citit-scris

Scrierea pe nisip (pe făină, crema de ras sau alte asemenea materii)

- Permite utilizarea văzului, atingerea și sunetul pentru a conecta litere/sunete.
- Este stimulativă și distractivă în același timp.

Scrierea în aer

- Denumită și "scrierea pe cer", această tehnică este foarte ușor de realizat.
- Constă în conturarea în aer, cu două degete, a literelor.
- Are loc dezvoltarea așa-numitei "memorii musculare".
- Tehnica implică văzul, simțul tactil; poate fi combinată cu rostirea sunetelor corespunzătoare literelor conturate.
- Poate fi aplicată pentru remedierea celor mai severe deficiențe de scris.

Construirea cuvintelor

- Este o tehnică foarte simplă, constând în alcătuirea cuvintelor din litere separate.
- Literele pot fi diferențiate după culori. De ex., vocale roșii și consoane albastre.
- În procesul construirii cuvintelor, copiii pot rosti sunetele corespunzătoare.

Bețișoare cu istorioare

- Tehnică utilă în lucrul cu copiii care înțeleg mai greu un text.
- Istorioara/povestea este împărțită în părți. Esența fiecărei părți va fi înscrisă pe un bețișor de culoare diferită

Scrierea cu litere decupate

- Copiii fac conturul literei cu degetele și pronunță sunetul cu voce tare.
- Ajută copiii să își cultive memoria tactilă a literelor și sunetelor.
- Din mai multe astfel de litere pot fi constituite cuvinte, sintagme, propoziții scurte.

Urmărește și fă labirinturi

- Una dintre cele mai simple tehnici de dezvoltare a competenței de scris (prin dezvoltarea motoricii fine, capacității de urmărire a conturului etc.).
- Labirintul trebuie să aibă două puncte de bază care să orienteze copilul în conturare: "start" și "finiș".
- În funcție de capacitățile copiilor, pot fi propuse contururi mai late sau mai înguste.
- Pentru a fi mai atractiv, labirintul poate fi completat și cu eroi/imagini: de ex., ajută-l pe Făt-Frumos să ajungă la castel!

Tehnici pentru formarea abilităților de calcul

Vizualizare cu obiecte (manipulative) mici

- Se folosesc diverse obiecte mici (mărgelile, boabe etc.), pentru a face diferite operații: adunare; scădere; grupare; înmulțire/împărțire etc.
- Este o tehnică multisenzorială care implică simțul tactil, dar și văzul, auzul.

Construire cu cuburi și plăci colorate

- Se utilizează diverși itemi care ajută la formarea/consolidarea competențelor de grupare, comparare, măsurare etc. De ex., cadrul didactic stivuiește obiecte a câte 2, 4, 6 și, ulterior, le propune copiilor să continue următoarele 2-3 de stive.
- Ca și alte tehnici de învățare multisenzorială, contribuie la dezvoltarea mai mult decât a unui simț, consolidând, astfel, competențele formate.

Efectuarea conexiunilor muzicale

- Există mai multe moduri de a conecta matematica cu muzica!
- Copiii pot folosi melodii pentru a memora reguli, legități, algoritmi.
- Notele muzicale și durata lor utilizate în predarea numerelor întregi, fracționate etc.

Desenarea problemei

- Este o metodă mai avansată după mărgele, plăci, cuburi!
- Implică, alături de simțurile menționate, și gândirea logică.
- Exemplu: multiplicarea 4x6. Copilul desenează 6 rânduri a câte 4 stele. Vizualizează problema și identifică mai ușor soluția.

În aplicarea tehnicilor de învățare multisenzorială un rol important îl are camera senzorială, care este spațiul/mediul educațional special proiectat și dotat cu echipamente și inventar pentru stimulare senzorială. Drept punct de pornire în proiectarea și realizarea activităților în camera senzorială vor servi capacitatea de implicare a copilului, interesele și preferințele lui. Se va ține cont de faptul că orice materie (istorie, geografie, literatură, matematică etc.) poate fi studiată în camera senzorială, folosind resursele oferite de aceasta. Astfel, de exemplu, dacă copiii învață un pastel, în camera senzorială ei vor putea asculta ploaia, mirosi flori, auzi ciripitul păsărilor, vedea copaci în floare etc. Eficiența și randamentul activităților desfășurate în camera senzorială vor depinde de creativitatea și măiestria pedagogică a cadrului didactic în selectarea acelor tipuri de exerciții/ocupații care să stimuleze simțurile copilului în procesul de învățare.

În concluzie, constatăm că tehnicile de învățare multisenzorială sunt utile și importante, deoarece:

- fac apel la mai mulți analizatori, mărin, astfel, capacitatea de învățare;
- pot fi aplicate în studiul diferitor mater subiecte și în formarea diferitor competențe;
- este în beneficiul tuturor copiilor, dar sunt de foarte mare ajutor pentru copiii cu CES.

Referințe bibliografice:

1. AYRES A. Jean Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services. 2004. 200 p.
2. Educație incluzivă : Unitate de curs /Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău: 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
3. FURDUI, E., Aplicarea terapiei Snoezelen în reabilitarea psihologică a copiilor cu deficiențe de auz. Chișinău, 2015- 48p. ISBN 978-9975-48-081-9
4. MAXIMCIUC, V., KUZMINKINA, N., Camera senzorială în abilitarea copiilor. Ghid metodic, Chișinău, 2015. 80 p.
5. Сенсорная комната-волшебный мир здоровья. Под ред. Жевнеров В.Л., Баряе- ва Л.Б., Галлямова Ю.С. СПбМАПО, 2007. 416 с.
6. Ad Verheul și Jan Hulsegge/history.asp (vizitat 1.03.2014).
7. <http://www.cdhaf.org> (vizitat 15.03.2014).
8. <http://colormind.narod.ru> (vizitat 20.06.2015).



COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte:

- VALENTINA PRITCAN, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- PAVEL TOPALĂ, prof. univ., dr. hab., Președintele Consiliului științific al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- IGOR COJOCARU, conf. univ., dr., Secretarul științific al Senatului Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- LORA CIOBANU, conf. univ., dr., Decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA ZELENOVA, conf. univ., dr., Academia de agricultură de Stat din Iaroslavl, Iaroslavl, Russia
- IGOR ZAIȚEV, conf. univ., dr., Instituția de Stat de învățământ „Academia învățământului postuniversitar”, Minsk, Republica Belarus
- VLADIMIR ȘINCARENCO, conf. univ., dr., Universitatea pedagogică de Stat „Maksim Tank”, Minsk, Republica Belarus
- JANNA ZAHAROVA, prof. univ., dr. hab., Șefa catedrei de Psihologie și Pedagogie, Universitatea de Stat „N. A. Nekrasov”, Kostroma, Russia
- VALENTINA NECIPORENCO, conferențiar universitar, doctor, rector, „Academia națională de învățare-reabilitare din Hortița”, Zaporojie, Ucraina.
- TATIANA ȘOVA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- LARISA ZORILLO, conf. univ., dr., Șefa Laboratorului Tehnologii educaționale inovaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova



COMITETUL DE ORGANIZARE

Președinte:

- LARISA ZORILLO, conf. univ., dr., Șefa Laboratorului Tehnologii educaționale inovaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- TATIANA ȘOVA, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA KOROVKINA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „N. A. Nekrasov”, Kostroma, Russia
- VALENTINA RADIONOVA, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Francisc Scorin”, Gomel, Republica Belarus
- TEDDI-CONSTANTIN ACSENTI, director, gradul didactic I, Centrul școlar de educație incluzivă nr. 2, Comănești, Bacău, România
- Natalia GORDIENCO, conferențiar universitar, doctor, prorector pentru activitatea științifică, Instituția de învățământ superior „Academia națională de învățare-reabilitare din Hortița”, Zaporojie, Ucraina.
- ANASTASIA TURUBAROVA, conf. univ., dr., Instituția de învățământ superior „Academia națională de învățare-reabilitare din Hortița”, Zaporojie, Ucraina.
- VERONICA RUSOV, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA PANCO, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova
- DANA LICHII, director, Serviciul de asistență psihopedagogică Bălți, Moldova
- GALINA GUȚU, director, Serviciul de asistență psihopedagogică Rîșcani, Moldova



REDACTARE

- LARISA ZORILO, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- VERONICA RUSOV, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- TATIANA PANCO, lect. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Moldova



FINANȚARE

Culegerea a fost elaborată în cadrul Proiectului de manifestări științifice „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții” înscris în registrul de Stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 18.00059.08.20A/MS implementat în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale educației, Psihologie și Arte, Catedra de științe ale educației.

Director de proiect:

- LARISA ZORILO, conf. univ., dr.

Membri:

- MARIA PERETEATCU, conf. univ., dr.
- VERONICA RUSOV, asist. univ.
- TATIANA PANCO, lect. univ.



DATE DE CONTACT

3100, mun. Bălți, str. Pușkin, 38
USARB, Corpul VI, etajul II, sala 612
Tel. (231) 52-3-57, 069518344
e-mail: opei.fc@mail.ru