

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

Materialele Conferinței științifico-practice internaționale
Ediția a VI-a din 03.12.2021

Băiți, 2021

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE

CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

SERVICIUL DE ASISTENȚĂ
PSIHOPEDAGOGICĂ DIN BĂLȚI



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

Materialele Conferinței științifico-practice internaționale
Ediția a VI-a din 03.12.2021

Bălți, 2021

Aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației din 07 decembrie 2021 (proces-verbal nr.4).

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, din 9 decembrie 2021 (proces-verbal nr.6).

Conferința științifico-practică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a VI-a din 03 decembrie 2021 este înscrisă în Registrul manifestărilor științifice planificate pentru anul 2021, aprobat prin Decizia Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 1 din 29 ianuarie 2021.

Materialele Conferinței conțin 55 de articole științifico-metodice prezentate de către 68 de autori din Republica Moldova, România, Republica Belarus, Rusia, Ucraina, Kazahstan, Israel.

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

"Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", conferință științifico-practică internațională (6; 2021; Bălți). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ediția a 6-a, 3 decembrie 2021 / comitetul științific: Valentina Pritcan (coordonator) [et al.]; comitetul de organizare: Tatiana Șova (coordonator) [et al.]. – Bălți : S. n., 2021 (Tipografia din Bălți SRL). – 460 p. : fig., tab.

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

ISBN 978-9975-161-01-5.

376.091(082)=135.1=161.1

E 19

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

ȘOVA Tatiana, RUSOV Veronica, <i>Predarea în parteneriat în clasa incluzivă</i>	7
GRIGORENCO Ala, PETROV Nadejda, <i>Planificarea și organizarea în parteneriat a lecției în clasa incluzivă</i>	20

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

BALAN Aurelia, <i>Transferul de inovații pedagogice – imperativ al timpului</i>	27
CHISTOL Ana, <i>Profilul de competențe al cadrului didactic</i>	38
DUBINSCAIA Mariana, <i>Strategii de eficientizare a ședințelor în instituțiile de învățământ general</i>	42
FOCA Eugenia, <i>Modalități de formare a gândirii inovative la studenți în cadrul cursului de „Art-pedagogie”</i>	52
FOCA Eugenia, <i>Dezvoltarea potențialului creativ la studenți – viitorii pedagogi prin intermediul proiectelor în mediul online</i>	55
NACAI Lilia, <i>Dimensiuni psihologice ale personalității profesorului eficient</i>	58
ROMAN Daniel, <i>Activitatea independentă a studenților pedagogi din perspectiva didacticii universitare</i>	62
TALPA Ana, <i>Asigurarea progresului instituției de educație timpurie prin implementarea proiectelor educaționale</i>	65
ГУСАРОВА Елена, <i>Методические рекомендации педагогам и родителям в реализации коррекционно-развивающих методов и приемов обучения учащихся начальных классов, имеющих особые образовательные потребности</i>	72
КИСИЛЬ Людмила, <i>Составляющие готовности современного педагога к работе в сфере инклюзивного обучения</i>	77
КИСЛЯКОВА Юлия, <i>Формирование инклюзивной компетентности у слушателей посредством программ переподготовки нового поколения</i>	84
КЛОПОТА Евгений, ОКОЛОВИЧ Елена, <i>Особенности повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольных учреждений в инклюзивном образовании</i>	90
ПАНЬКО Татьяна, <i>Использование задачного подхода в формировании межкультурной компетенции у студентов</i>	96
TURCHAK Svetlana, <i>Inclusive education as a challenge for the development of universal pedagogical competencies</i>	102

SECȚIUNEA II. STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

ANDRIUȚA Lilia, <i>Activități de dezvoltare a competenței de soluționare a conflictelor la elevii din clasele primare</i>	107
ATRASH JUCAN Aurica, GAGIM Ion, <i>Educația muzicală terapeutică – mijloc de recuperare a copiilor cu dizabilități</i>	115
BANU Liliana, <i>Rolul tehnologiei informaționale și de comunicare în educația incluzivă</i>	123

BEJAN Angela, PROCOPCIUC Tatiana, Specificul activităților experiențiale de cunoaștere cu mediul la vârsta timpurie.....	127
BLOJ Emil, Educația ecologică și pentru copiii cu CES.....	133
BUTNARU Roman, Aspecte ale dezvoltării conduitelor motrice de bază la elevii cu deficiențe fizice.....	136
CHISTOL Ana, Activitățile educative în contextul educației incluzive.....	141
COTOS Ludmila, Evaluarea dificultăților de autocontrol emoțional la copii cu cerințe educaționale speciale.....	147
GALAȚANU Daniela, Formarea competenței de comunicare în limba engleză la elevii cu cerințe educaționale speciale. Mit și realitate.....	157
GORAȘ-POSTICĂ Viorica, BOTNAR Ludmila, Dreptul copiilor la cunoașterea diversității culturale – demersuri educaționale nonformale.....	162
GREJDIERU Angela, Dezvoltarea competenței de comunicare orală la elevii alolingvi.....	168
MATASĂ Elena, Strategii de dezvoltare a elevilor pentru diminuarea anxietății școlare.....	174
MUTRUC Angela, Strategii de dezvoltare a competenței de apreciere a identității personale și a celorlalți în clasele primare.....	178
PERETEATCU Maria, Aspecte de asistență psihopedagogică a copiilor de vârstă timpurie cu dificultăți de învățare a matematicii elementare.....	188
ROȘCA Dorin, DOLGU Ludmila, Provocări și oportunități de utilizare a practicilor incluzive în procesul de predare-învățare a limbii engleze.....	195
SACALIUC Nina, Conlucrarea instituției de educație timpurie cu familiile din care provin copii cu deficiențe afective.....	201
SARANCIUC-GORDEA Liliana, BUZILA Cristina, Referențialul teoretic al remedierii comportamentale pentru elevii claselor primare.....	207
SPIȚĂ Mirela, Eficiența în procesul decizional la adolescenți.....	213
STRATAN Mihai, Facilitarea învățării elevilor cu CES prin utilizarea TIC în educația incluzivă.....	220
STRATAN Valentina, PLĂMĂDEALĂ Victoria, Eventuale strategii de educație a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.....	227
БУРЫКИНА Наталья, Образовательная среда, как условие личностно-ориентированного развития детей с особыми образовательными потребностями.....	233
КОРСАК Наталья, КОРНИКОВА Марина, Формирование пространственных представлений у младших школьников с трудностями в обучении на уроках рисования.....	236
КУРИННАЯ Лилианна, Особенности формирования нравственных отношений в инклюзивном классе начальной школы.....	242
ПАЮЛ Ирина, Формирование эмоционального интеллекта у детей с особенностями в развитии.....	248
ФЕКЛИСТОВА Светлана, Дифференцированный подход в контексте разработки типологии особых образовательных потребностей детей с особенностями в развитии.....	256

ЧЕРНЫШЕВИЧ Лариса, Диагностика речевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста как показателя возможности обучения в условиях инклюзии.....	261
ШИНКАРЕНКО Владимир, Критерии определения типологии особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста.....	268
ЯРОШЕВИЧ Татьяна, Стратегии лингвистической адаптации текстов и заданий в процессе развития связной речи обучающихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования.....	273

SECȚIUNEA III. SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

PERETEATCU Maria, Asistența educațională a copiilor cu tulburări din spectrul autist în centrul de resurse pentru educația incluzivă.....	281
PLĂMĂDEALĂ Victoria, STRATAN, Valentina. Servicii sociale adresate familiei copiilor cu dizabilități.....	289
OPREA Oana Miruna, Managementul condițiilor de învățare pentru o școală incluzivă.....	295
SECRIERU Luminița, NACAI Lilia, Dimensiuni psihologice ale anxietății și imaginii de sine la copiii abuzați.....	301
SOROCEANU Igor, Educarea noii generații privind corectitudinea ambalării diverselor mijloace materiale de probă în co-raport cu provocările actuale.....	311
БАЛЬ Наталия, ФИЛИПОВИЧ Ина, ШАБЕТНИК, А. Организация удаленного консультирования родителей детей с врожденными расщелинами губы и неба.....	328
КАЛУЦКАЯ Диана, Первичное оценивание детей с особыми образовательными потребностями в детском саду как условие повышения эффективности их развития.....	336
ЗЕЛЕНОВА Татьяна, ТЕРЕХОВА Екатерина, ЛУКАНИНА Марина, Опыт создания инклюзивных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовательных организациях.....	343

SECȚIUNEA IV. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

GORAȘ-POSTICA Viorica, STATE Daniela, Abordări interculturale prin proiecte transdisciplinare.....	349
IANIOGLO Maria, Mediul educațional multietnic - factor stimulator al formării competenței interculturale la viitorii pedagogi.....	357
MORĂRAȘU Laura-Monica, Strategii de formare a identității personale a elevilor din clasele primare.	365
MOCRAC Anatolie, MOCRAC Irina. Predarea în paralel a limbilor nordice (daneza, finlandeza, norvegiana, suedeza): abordări curriculare.....	373
STANDAVID Adrian, Magicienii ai sunetelor – un proiect istorico-muzical interetnic.....	381
STANDAVID Beatrice, Trei fețe – proiect intercultural și interetnic.....	386
БОЖКО Наталия. Индийские студенты – активная составляющая современного образовательного контингента высшей школы Украины....	390

ВЕЛИКСАР Вероника , <i>Профессиональная подготовка будущих педагогов посредством внедрения музыкального фольклора мультиэтнической среды в учебно-воспитательный процесс</i>	395
ГОНЧАР Марина , <i>Особенности профилактики девиантного поведения у детей ромов</i>	401
КЕР Людмила, ВЛАХ Мария, ЛЕВИНТИЙ Галина , <i>Концептуальные основы межкультурного воспитания детей в условиях образовательного учреждения</i>	407
ЛОБАЧЁВА Зоя, ЛОБАЧЁВА Елена , <i>Формирование педагогической культуры родителей в инклюзивном детском саду</i>	411
МУТАФ Галина , <i>Формирование социокультурной компетенции у студентов в контексте проектной деятельности</i>	417
ПАПЦОВА Алла , <i>Межкультурное воспитание в образовательном процессе: проблемы и перспективы</i>	423
РОМАНОВА Светлана , <i>Межкультурное воспитание на уроках истории в лицейских классах</i>	429
РЯЗАНЦЕВА Дарья , <i>Проблемы обучения иностранному языку студентов инженерных специальностей через призму межкультурной коммуникации</i> . ..	433
УВАРОВА Татьяна , <i>Межкультурная адаптация иностранных студентов украинских ВНЗ в условиях инклюзивной системы образования</i>	438
ЩЕГОЛЕВА Татьяна , <i>Гайда как средство приобщения младших школьников к гагаузскому музыкальному фольклору</i>	444
ЯМБОГЛО Екатерина , <i>Теоретико-практические аспекты формирования ценностных ориентаций у младших школьников</i>	449
CHIRA Oxana , <i>Programe de studii interculturale la universitățile din Germania și Republica Moldova</i>	454

PREDAREA ÎN PARTENERIAT ÎN CLASA INCLUZIVĂ

Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor
Veronica RUSOV, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Abstract: *The article presents a quantitative research study that revealed the specificity of collaboration between teachers and support teachers in meeting the special educational needs of students in the context of inclusive education. The contribution of the paper is to expand the understanding of ways of collaboration for inclusive practices between teachers and support teachers in the Republic of Moldova. The results obtained illustrate the perspectives and factors that contribute to the development of partnership teaching practices in the inclusive classroom.*

Keywords: *co-teaching, inclusive class,*

Introducere

Pe măsură ce educația incluzivă avansează în secolul 21, cadrele didactice se confruntă cu provocarea de a satisface nevoile individuale ale elevilor. Datorită reformelor educaționale, diversitatea elevilor cu nevoi speciale de învățare în clasă de învățământ general crește. Practicile educaționale incluzive se dezvoltă, devenind imperativă eficientizarea parteneriatelor educaționale la diferite nivele (clasă/școală/comunitate). Satisfacerea nevoilor de învățare diverse ale elevilor necesită servicii educaționale de suport care nu pot fi prestate fără un parteneriat autentic între actorii educaționali.

În contextul educației incluzive, parteneriatul educațional se regăsește ca:

- Unul din cele doisprezece principii ale educației incluzive – „principiul cooperării și parteneriatului social” [7]
- Unul din cele douăzeci de obiective specifice ale Programului de dezvoltare a educației incluzive – „dezvoltarea parteneriatelor între structurile guvernamentale, autoritățile locale, societatea civilă și familie, pentru a asigura incluziunea în comunitate și accesul la sistemul integrat de servicii sociale” [7]
- Unul dintre indicatori de progres și performanță – „numărul parteneriatelor naționale și internaționale în dezvoltarea și promovarea educației incluzive” [7].

Parteneriatul educațional intern între cadrele didactice devine un domeniu de interes științific pentru cercetătorii care caută soluții pentru eficientizarea lecției în clasa incluzivă, pentru diversificarea strategiilor didactice de asistență educațională a copiilor cu CES. Predarea în parteneriat este recunoscută, în plan internațional, drept o strategie psihopedagogică fără de care este imposibilă asigurarea accesului la educație a copiilor cu CES. Predarea în parteneriat fundamentează crearea mediului educațional adaptat, prietenos, deci incluziv. Cu toate acestea, s-a spus puțin despre specificul colaborării CD (cadru didactic)-CDS (cadru didactic de sprijin) în contextul modelului de educație incluzivă implementat în RM.

Context teoretic

Predarea în parteneriat a fost descrisă la sfârșitul anilor 1980 ca „o abordare educațională în care cadrele didactice și cele specializate lucrează în mod co-activ și coordonat pentru a preda în comun grupurilor eterogene de elevi în medii integrate din punct de vedere educațional.... În predarea în parteneriat, atât CD, cât și CDS sunt prezente simultan în sala de clasă generală, menținând responsabilități comune pentru instruirea educațională individualizată” [apud 6].

Definițiile cele mai frecvent acceptate ale predării în parteneriat propuse în literatură împărtășesc elemente cheie. Conform lui Cramer (2006), predarea în parteneriat are loc într-o sală de clasă care este „...predat atât de profesori de învățământ general cât și de învățământ special și este un ajutor și serviciu suplimentar care pot fi aduse în învățământul general pentru a servi nevoilor elevilor cu (și fără) dizabilități”. Sileo (2003) definește co-predarea ca o abordare de livrare a instruirii în care educatorii generali și speciali împărtășesc responsabilitatea pentru planificarea, livrarea și evaluarea tehnicilor de instruire pentru un grup de elevi. Cook și Friend (1996) au definit co-predarea ca fiind un educator general și un educator special care împart spațiul fizic, instruiesc în mod activ un grup mixt de studenți, inclusiv cei cu dizabilități. Gatley și Gatley (2001) au definit co-predarea ca o colaborare între profesorii de învățământ general și special care sunt responsabili de educarea tuturor elevilor repartizați într-o clasă. Thousand, Villa și Nevin (2004) au definit o echipă de co-predare ca fiind un educator general și un educator special care predau programa de educație generală tuturor elevilor și care implementează Planuri de Educație Individuale pentru elevii cu dizabilități .

Dintre studiile teoretice ale activității, au fost identificate trei moduri de colaborare, și anume coordonarea, colaborarea și comunicarea reflexivă, pentru a caracteriza și analiza modul în care actorii se raportează la activitatea lor de muncă și la obiectul acesteia (Engeström et al., 2015 ; Kajamaa & Lahtinen, 2016). În coordonare, fiecare participant își urmărește acțiunile atribuite cu un obiect specific. Interacțiunea dintre participanți determină rolurile participanților și ordinea de bază a acțiunilor așteptate. În cooperare, participanții se concentrează asupra unui obiect temporar unificat, și anume, o problemă sau sarcină comună; scenariul este suspendat în interesul găsirii unei soluții la problema în cauză. În comunicarea reflexivă, participanții se concentrează atât pe un obiect comun, cât și pe interacțiunea lor, punând la îndoială și revizuirea scenariului, permițând potențial o schimbare de la acțiunile lor situaționale (individualiste) și obiectele specifice către un obiect extins, comun și transformarea activității lor colective.

Constituirea unui parteneriat între cadrul didactic și cel de sprijin se realizează în diferite forme, în funcție de circumstanțele particulare și preferințele individuale. În diferite țări sistemele educaționale propun roluri noi pentru cadrele didactice din școlile incluzive: cadre didactice itinerante și/sau de sprijin, profesorul camerei de resursă, profesorul consultant pentru CES, coordonatorul pentru CES, facilitatorul de suport, asistentul de clasă pentru cerințe speciale, echipe de suport pentru învățare în școli. Care n-ar fi modul de colaborare, fiecare trebuie să recunoască că dispune de experiență.

În această ordine de idei, G. Bulat și N. Rusu menționează că „tendința tot mai dezvoltată a incluziunii școlare a copiilor cu CES în învățământul general presupune reconsiderarea rolurilor și responsabilităților personalului didactic implicat în actul educațional. În fapt, fiecare educator, învățător, profesor, psiholog școlar, bibliotecar etc.

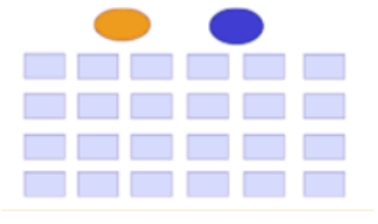
necesită a fi pregătit pentru a lucra cu categoria respectivă de copii și a asigura dezvoltarea acestora” [2, p. 40].

T. Vrașmaș analizează intervenția cadrelor didactice și a cadrelor didactice de sprijin în procesul de învățare a elevilor cu CES „din perspectiva ponderii, a accentului pus pe învățământul integrat sau pe cel incluziv”. Autorul atenționează că „dacă intervenantul (cel care oferă sprijinul) acționează mai ales (sau numai) asupra copiilor cu CES, deși poate că aceștia nu au tot timpul sau în aceeași măsură nevoie de sprijin, în vreme ce poate alți elevi din clasă au nevoie de suport, dar nu-l primesc” [9, p.115]. Pentru a preveni/evita segregarea în interiorul clasei obișnuite „personalul de suport trebuie să interacționeze, în mod semnificativ, atât cu elevii din clasă (cu cât mai mulți din aceștia), cât și cu profesorii clasei, realizând, pe cât posibil, predarea-învățarea în cuplu (în parteneriat), alternarea rolurilor, flexibilitatea, comprehensivitate și tact în toată prestația la clasă” [9, p.116].

Practica educațională internațională oferă o varietate de modele de predare în parteneriat în clasa incluzivă. Fiecare model are avantajele și limitele sale și reprezintă rezultatul experiențelor obținute la etape diferite a dezvoltării educației incluzive. În tabelul 1 sunt prezentate șase modele de predare în parteneriat care s-au conturat în diferite sisteme educaționale internaționale.

Tabelul 1. Modele de predare în parteneriat (adaptat după A. Gherguț și L.Frumos) [4, p.59]

Tipul	Reprezentarea schematică	Descrierea succintă
Predare-observare		Un cadru didactic desfășoară activități instructiv-educative, iar celălalt observă modul în care anumiți elevi învață, comportamentul, modul de relaționare. Un singur cadru didactic este responsabil de proiectarea și organizarea lecției.
Predare-asistare (acordare de sprijin)		Un profesor conduce instruirea, în timp ce celălalt oferă sprijin elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar sau de îmbogățire.
Predare în paralel		Fiecare profesor, sau profesor și profesor elev, planifică împreună, dar fiecare predă aceeași informație în diferite jumătăți ale clasei în același timp.
Predare alternativă		Un profesor gestionează cea mai mare parte a clasei, în timp ce celălalt profesor lucrează cu un grup mic în interiorul sau în afara sălii de clasă. Grupul mic nu trebuie să se integreze cu lecția curentă.
Predare pe centre		Ambii profesori împart conținutul de instruire și fiecare își asumă responsabilitatea pentru planificarea și predarea unei părți din acesta. În predarea cu stații, sala de clasă este împărțită în diverse centre de predare. Profesorul și elevul profesor se află în anumite posturi; celelalte posturi sunt conduse independent de elevi sau de un asistent al profesorului.

Predare în echipă		Ambii profesori sunt responsabili pentru planificarea și împărtășirea instruirii tuturor elevilor. Lecțiile sunt predate de ambii profesori care se angajează în mod activ în conversație, nu în prelegere, pentru a încuraja discuția elevilor. Ambii profesori sunt implicați activ în gestionarea lecției și disciplinei.
-------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cea mai mare schimbare în organizarea predării în parteneriat pentru cadrele didactice constă în decizia de a împărtăși rolul care a fost în mod tradițional individual: de a împărtăși obiectivele, deciziile, predarea la clasă, responsabilitatea pentru elevi, evaluarea învățării elevilor, rezolvarea problemelor și managementul clasei. Indexul incluziunii vine să contribuie la procesul de autoevaluare a procesului didactic din instituția incluzivă și propune la Dimensiunea C: Dezvoltarea practicilor incluzive, Secțiunea C2: Dirijarea învățării, indicatorul C2.9 Cadrele didactice planifică, predau și analizează rezultatele împreună. Întrebările oferite de Index contribuie la o analiză mai detaliată, specifică direcțiile de explorare, declanșează reflecția și dialogul și încurajează întrebările suplimentare. Realizând autoevaluarea cu ajutorul întrebărilor, cadrele didactice și cadrele didactice de sprijin, vor putea planifica și realiza schimbări în activitatea zilnică în vederea eficientizării predării în parteneriat:

- a. Se planifică lecțiile și temele de acasă de către profesori și cadrele didactice de sprijin împreună?
- b. Sunt planificate activitățile de predare astfel încât să fie implicați toți adulții prezenți în clasă la lecții?
- c. Ajută la procesul de planificare cunoștințele cadrelor didactice de sprijin despre experiențele copiilor, acumulate în timpul diferitor lecții?
- d. Sunt planificate activitățile de către profesori, astfel încât ei să-și poată utiliza reciproc cunoștințele și capacitățile?
- e. Utilizează copiii predarea în colaborare în calitate de oportunitate de a învăța unul de la altul?
- f. Se ajută reciproc profesorii la utilizarea tehnologiilor, precum sunt computerele și tablele interactive?
- g. Reflectă profesorii asupra practicilor instructive din alte școli pentru a le revizui și adapta în practica proprie?
- h. Aplică profesorii idei de la alți colegi, inclusiv din alte instituții de învățământ?
- i. Își revizuiesc profesorii și cadrele didactice de sprijin practicile proprii în raport cu cadrul de valori format în comun?
- j. Sunt utilizate reflecțiile în comun împreună cu observațiile făcute pentru a îmbunătăți metodele de predare și studiere?
- k. Filmează profesorii lecțiile unuia altuia și le revizuiesc apoi împreună?
- l. Apreciază profesorii comentariile colegilor, de exemplu cu privire la accesibilitatea limbii de predare și calitatea participării copiilor în activități?
- m. Modifică profesorii metodele de predare drept răspuns la opiniile colegilor?
- n. Se asistă reciproc profesorii ca să înțeleagă cum procesul de studiere este privit din perspectiva copiilor?

- o. Obțin profesorii permisiunea de a ilustra experiența unor grupuri de copii sau anumiți tineri , care au fost pregătiți de alți profesori, ca să înțeleagă și să-și extindă experiența de studiere?
- p. Sunt responsabili toți profesorii prezenți în clasă să asigure participarea tuturor copiilor la activitățile propuse?
- q. Se includ toți profesorii la procesul de soluționare a problemelor în comun cu colegii, în incinta sau în afară școlii, în situațiile când progresul unui copil sau a unui grup de copii prezintă un motiv de îngrijorare?
- r. Este personalul școlii determinat să facă provocare la faptul cum se crede de fiecare dintre ei vizavi de modul în care își fac apariția diferitele probleme?
- s. Se încurajează reciproc personalul școlii pentru tentativele de a aplica noi metode de predare și activități?
- t. Își consideră profesorii emoțiile proprii cu privire la situația cum decurge procesul de studiere la un anumit copil și cum ele pot împiedica sau ajuta la înlăturarea barierelor întâmpinate de acest copil?" [1, p. 176].

Implicarea cadrelor didactice în asistența elevilor cu CES impune respectarea de către acestea a trei principii-cheie:

1. „Identificarea și scoaterea în evidență a potențialului copilului.
2. Acceptarea, cu tact profesional, a problemelor și limitelor copilului.
3. Valorificarea maximă a potențialului copilului” [2, p. 40].

Conform T. Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, bazele pentru o predare în parteneriat eficientă sunt:

- „atmosfera de încredere în echipă;
- comunicarea eficientă – sunt discutate și negociate aspecte legate de preferințe, reguli, rutine, notare etc.;
- resurse adecvate;
- luarea de comun acord a deciziilor;
- valorizarea egală a contribuției fiecăruia;
- negocierea rolurilor în cadrul echipei pe parcursul activităților;
- rezolvarea cu tact a neînțelegerilor;
- atitudine proactivă și reflexivă. [8]

G. Bulat și N. Rusu consideră că „reușita intervențiilor specializate în asistența copiilor cu CES este direct proporțională cu capacitatea cadrelor didactice de a se autoinstrui și dezvolta continuu”. În acest sens, educatorii, învățătorii, profesorii și alți specialiști vor fi capabili:

- „să-și valorifice propria experiență într-un mod reflexiv și empatic;
- să dezvolte și să utilizeze colaborarea cu alte cadre didactice, cu conducerea instituției, cu părinții, făcându-i pe toți drept aliați ai procesului de asistență a copiilor cu CES;
- să se informeze și să se formeze permanent în domeniul teoriilor și practicilor educaționale moderne” [2, p. 40].

Opiniile CD și a CDS sunt sursa de bază pentru cercetarea factorilor ce determină compatibilitatea și discrepanța dintre abordările lor față de predare, caracteristicile personale și eficacitatea predării în parteneriat. Apar întrebări care necesită a fi clarificate de tipul: Sunt CD predispuse spre cea mai mare schimbare în organizarea predării în parteneriat - decizia de a *împărtăși în clasă rolul* care a fost în mod tradițional individual (de

a împărtăși obiectivele, deciziile, predarea la clasă, responsabilitatea pentru elevi, evaluarea învățării elevilor, rezolvarea problemelor și managementul clasei)? Dispun CD și CDS de competențe pentru a realiza o *colaborare profesională autentică*, bazată pe formarea relațiilor pedagogice reciproce și contribuția la obiective comune? Au acces CD și CDS la *practicile de succes* în realizarea predării în parteneriat în contextul național?

Pornind de la întrebările enunțate, ne-am propus să realizăm un studiu, care are drept **scop** identificarea opiniei cadrelor didactice (CD) și a cadrelor didactice de sprijin (CDS) cu privire la predarea în parteneriat în clasa incluzivă. Direcțiile de realizare a scopului au fost:

1. Acceptarea colaborării CD-CDS
2. Organizarea lecției în parteneriat

Pentru realizarea acestui scop am elaborate un *Chestionar de opinie cu privire la predarea în parteneriat în clasa incluzivă*. Obiectivele urmărite prin acest instrument de cercetare au fost:

- Determinarea formelor și frecvența activităților de cooperare CD-CDS;
- Distingerea rolului CDS în cadrul lecției în clasa incluzivă;
- Constatarea dificultăților întâmpinate de CD și CDS în realizarea predării în parteneriat.

Chestionarul *de opinie cu privire la predarea în parteneriat în clasa incluzivă* a inclus 9 itemi cu răspuns scurt, cu alegere duală, cu alegere multiplă și itemi cu răspuns deschis. Itemii chestionarului au fost corelați cu cele 2 direcții de cercetare și sunt reflectați în tabelul alăturat.

Tabelul 2. Corelarea direcțiilor de cercetare cu itemii din chestionar

Nr. d/o	Direcții de cercetare	Itemii din chestionar
1.	Acceptarea colaborării CD-CDS	<p>1. În ce măsură considerați că colaborarea CD-CDS contribuie la reușita școlară a elevului cu CES?</p> <p>2. Cât de frecvent este nevoie să fie organizate activități de colaborare dintre CD-CDS?</p> <p>3. Sub ce formă considerați că CD-CDS trebuie să realizeze comunicarea cu privire la învățarea/dezvoltarea elevului cu CES?</p> <p>8. Care sunt, în viziunea Dvs. barierele în calea colaborării CD-CDS?</p> <p>9. Cum poate fi îmbunătățit parteneriatul educațional CD-CDS pentru asigurarea educației incluzive de calitate?</p>
2.	Organizarea lecției în parteneriat	<p>4. În ce măsură considerați că este necesar colaborarea CD-CDS pentru realizarea cu succes a activităților</p> <p>5. Care este gradul de dificultate al parcurgerii etapelor de asistare a copilului de către CDS la lecții în parteneriat cu CD?</p> <p>6. La care tipuri de lecții considerați că CDS trebuie să asiste elevul cu CES?</p> <p>7. Bifați activitățile care, în viziunea Dvs., trebuie să fie realizate neapărat de către CDS în timpul asistenței elevului cu CES la lecție.</p>

Chestionarul a fost aplicat online pe un eșantion de 210 subiecți, dintre care cadre didactice din mediul rural și urban care au realizat cursuri de formare profesională continuă în cadrul programelor oferite de Centrul de Formare Profesională Continuă din cadrul Universității de Stat „Alecă Russo” din Bălți, cadre didactice de sprijin care se află în subordinea Serviciului de Asistență Psihopedagogică din municipiul Bălți și cadre didactice de sprijin care-și fac studiile sau au finalizat Programul de master „Managementul educației incluzive”. Conform criteriului gen, avem următoarea distribuție a subiecților cercetării:

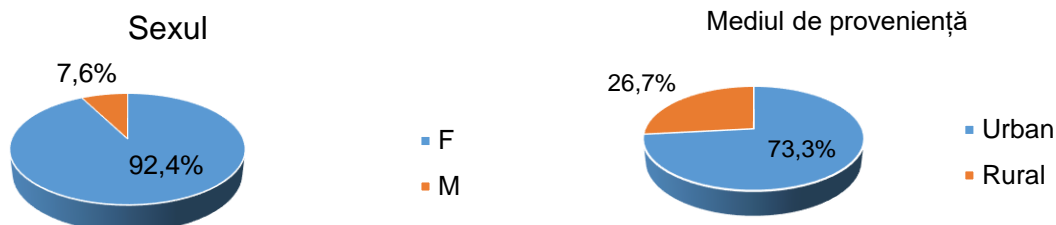


Figura 1. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului gen și a mediului de proveniență

Datele reprezentate în figura precedentă arată că cea mai mare parte a subiecților cercetării – 92,4%, o reprezintă cadrele didactice de gen feminin, ceea ce este specific sistemului de învățământ de la noi din țară. Referindu-ne la mediul de proveniență observăm că predomină cadrele didactice din mediul urban – 73,3%, cei din mediul rural constituind 26,7%.

Ne-a interesat care este vârsta subiecților și vechimea în muncă a cadrelor didactice. Am constatat următoarele:

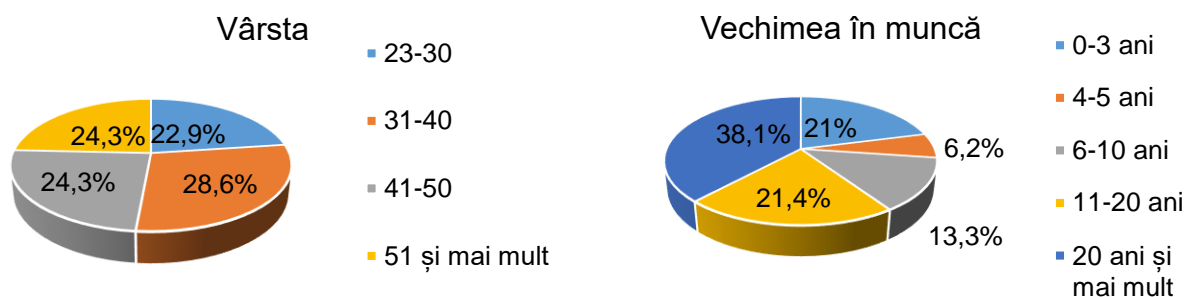


Figura 2. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului vârsta și a vechimea în muncă

Analiza datelor din Figura 2 ne dovedesc că vârsta și vechimea în muncă a cadrelor didactice sunt direct proporționale. Respectiv, cea mai mare parte de subiecți – 28,6% au vârsta cuprinsă între 41-50 ani și o vechime de 20 ani și mai mult.

Referindu-ne la criteriul grade didactice deținute, avem următoarele rezultate.

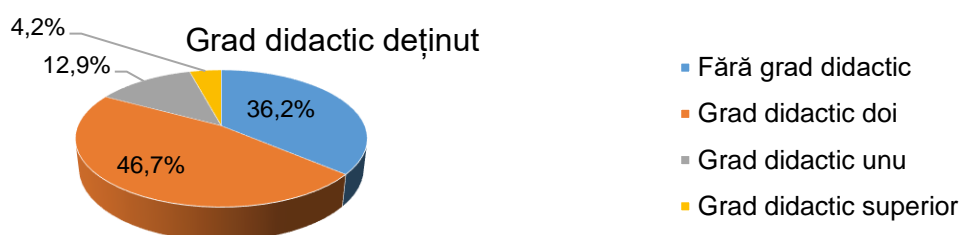


Figura 3. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului grad didactic deținut

Din analiza Figurii 3 constatăm că aproape jumătate dintre cadrele didactice participante la studiu dețin grad didactic doi – 46,7%, urmate de 36,2 % de cadre didactice care nu dețin grad didactic.

În continuare vom analiza răspunsurile la itemii chestionarului, pornind de la cei formulați pentru prima direcție de cercetare – *acceptarea colaborării CD-CDS* (itemii 1, 2, 3, 8, 9). Primul item a solicitat subiecților să aprecieze pe o scală de 5 nivele măsura în care colaborarea CD-CDS contribuie la reușita școlară a elevului cu CES. Opiniile au fost diverse, astfel am obținut următoarele rezultate:

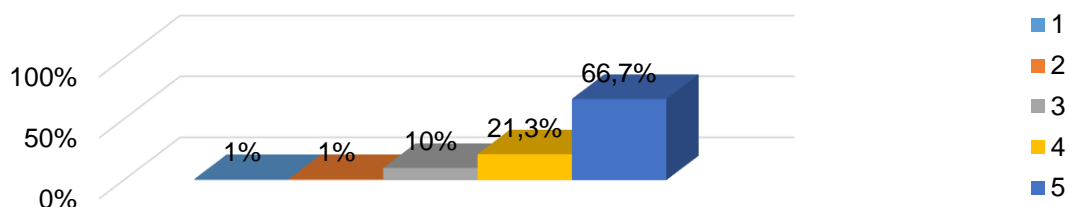


Figura 4. Măsura în care colaborarea CD-CDS contribuie la reușita școlară a elevului cu CES

Datele reflectate în Figura 4 demonstrează interesul sporit atât al CD, cât și al CDS pentru colaborare în vederea stimulării succesului școlar al elevilor cu CES, majoritatea subiecților – 66,7% apreciind la nivelul 5 necesitatea și efectele colaborării eficiente. Or, succesul școlar al copiilor cu CES, deseori asigurat prin strategiile de diferențiere și individualizare, este destul de greu de stimulat. Aici este nevoie nu doar de completat golul în cunoștințele elevilor și atingerea performanțelor minimale acceptate, dar și de identificarea elevilor cu performanțe înalte la anumite discipline școlare.

A doua întrebare a vizat frecvența a activităților de colaborare CD-CDS estimată pe aceeași scală cu 5 nivele.

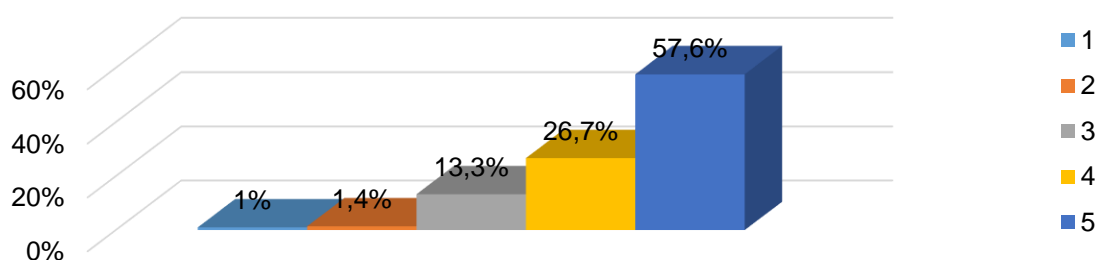


Figura 5. Frecvența activităților de colaborare CD-CDS

Din figura precedentă am stabilit că majoritatea subiecților consideră că activitățile de colaborare CD-CDS trebuie să fie destul de frecvente: 57,6% - au apreciat frecvența pe scala 5, 26,7 – pe scala 4. Fiecare dintre cei chestionați conștientizează necesitatea colaborării, mai ales că în lista de atribuții și responsabilități ale CDS se înscrie participarea, în comun cu cadrele didactice la discipline școlare și/sau alți specialiști la elaborarea și realizarea Planului educațional individualizat, realizarea adaptărilor în procesul educațional adecvate nivelului și particularităților individuale de dezvoltare ale copilului/elevului cu cerințele educaționale speciale, evaluarea rezultatelor aplicării programelor curriculare modificate, monitorizarea progresului în dezvoltarea copilului/elevului, evaluarea, revizuirea și actualizarea Planului educațional individualizat.

Colaborarea profesională nu este o întâlnire unică cu un profesor specializat sau un profesionist în domeniul sănătății, sau o întâlnire independentă de feedback de evaluare. Parteneriatele de colaborare autentice, de asemenea, rareori înfloresc atunci când participanții adoptă o abordare specializată, mai degrabă decât un parteneriat comun. În timp ce întâlnirile de feedback de evaluare și activitățile similare au un loc și sunt importante, ele sunt doar o mică parte din ceea ce poate fi o relație autentică, de colaborare. Beneficiile colaborării profesionale includ oportunități de învățare profesională axate pe practică și o înțelegere sporită a rolurilor și abilităților altor profesioniști care lucrează în școala lor. Colaborarea profesională poate contribui, de asemenea, în mod

semnificativ la experiențele educaționale ale elevilor cu dizabilități în contexte incluzive. Aceste beneficii nu pot fi obținute printr-o întâlnire unică între profesioniști.

A treia întrebare a vizat formele de comunicare CD-CDS cu privire la învățarea/dezvoltarea elevului cu CES. Opiniile au fost diverse.

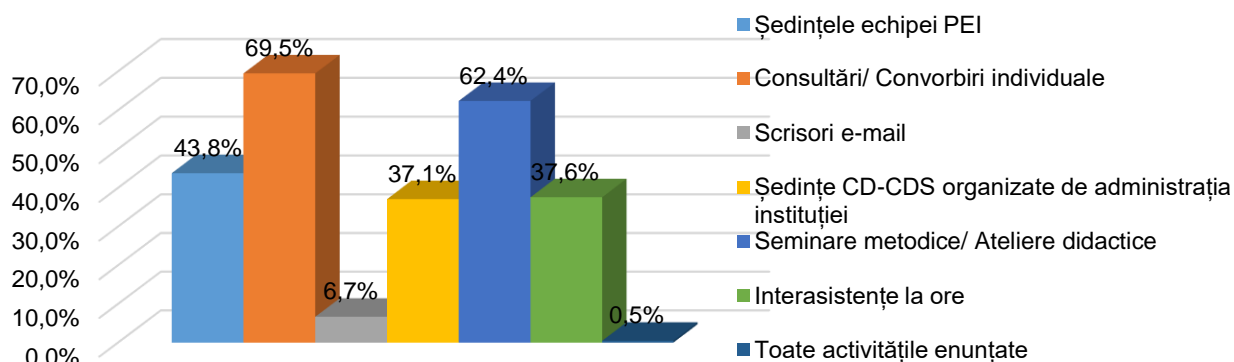


Figura 6. Formele de comunicare CD-CDS cu privire la învățarea/dezvoltarea elevului cu CES

Din prelucrarea rezultatelor la întrebarea precedentă am stabilit că, în opinia subiecților cercetării, cele mai solicitate și mai eficiente forme de colaborare CD-CDS sunt consultările/ convorbirile individuale – 69,5% urmate de seminarele metodice/ atelierele didactice – 62,4%. De aici, sesizăm necesitatea de formare profesională continuă a participanților la studiu cu referire la modalitățile de asigurare a condițiilor de învățare/ dezvoltare a elevului cu CES.

Prin răspunsurile la a opta întrebare am intenționat să identificăm barierele în calea colaborării CD-CDS. Cu adevărat, barierele menționate de subiecții cercetării sunt multiple.

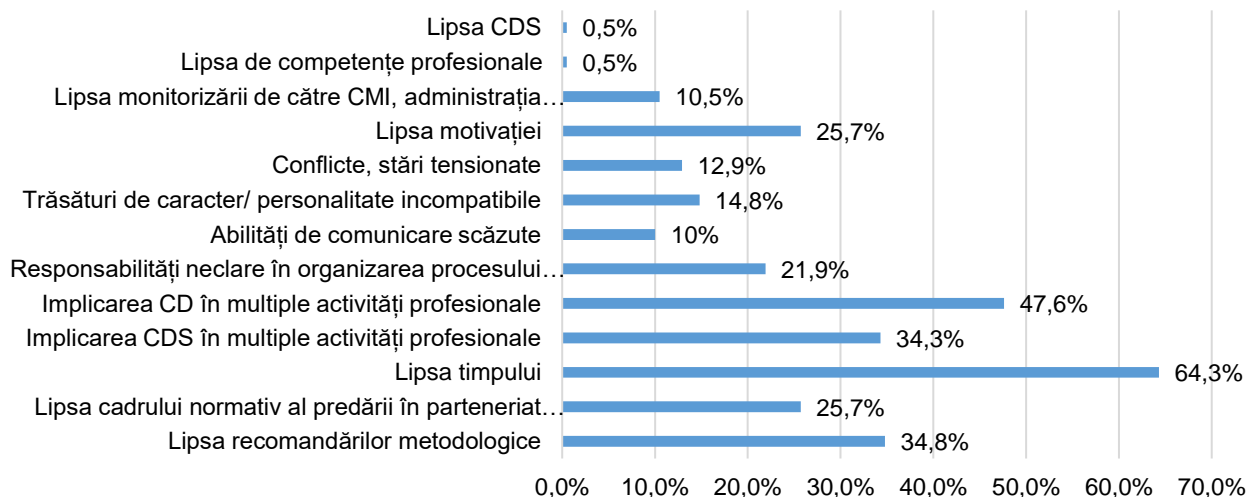


Figura 7. Bariere în calea colaborării CD-CDS

Colaborarea implică angajamentul profesorilor care vor lucra împreună, al administratorilor lor de școală, al sistemului școlar și al comunității. Implică timp, sprijin, resurse, monitorizare și, mai presus de toate, perseverență. Cu toate acestea, cea mai mare problemă este timpul - timpul pentru planificare, timpul pentru dezvoltare și timpul pentru evaluare. Subiecții cercetării au remarcat lipsa timpului (64,3%) și implicarea CD (47,6%) și a CDS (34,3%) în multiple activități profesionale drept principalele bariere în calea

colaborării. Chiar dacă conform fișei de post activitățile sunt echilibrat repartizate, în activitatea profesională apar situații diverse când cadrul didactic trebuie să se adapteze rapid la schimbări prin oferirea de răspunsuri/ soluții rapide la solicitările administrației instituționale, locale, raionale, municipale. Pe lângă toate acestea apar momente legate de comunicarea cu elevii, părinții, alți agenți educaționali, unde este nevoie să demonstreze abilități de comunicare psihopedagogică, aceasta fiind, în opinia a 10,5% dintre subiecții cercetării. Primele două bariere menționate de către subiecții cercetării și reflectate în Figura 7 considerăm că ar trebui să fie o preocupare urgentă a specialiștilor în domeniu. Or, lipsa recomandărilor metodologice și lipsa cadrului normativ al predării în parteneriat CD-CDS diminuează succesul atât în activitatea cadrelor didactice, cât și în activitatea de învățare a elevilor cu CES.

Prin ultima întrebare de la prima direcție – a noua, am intenționat să identificăm măsuri de îmbunătățire a parteneriatului educațional CD-CDS pentru asigurarea educației incluzive de calitate.



Figura 8. Măsuri de îmbunătățire a parteneriatului educațional CD-CDS

Cele mai multe opinii ale subiecților cercetării au fost orientate spre comunicarea constructivistă – 43%, urmate de activități metodice (seminare, traininguri) – 39%, stimulare, susținere și acceptarea reciprocă – 12% și nu au dat răspuns sau au răspuns „nu știu” – 6%.

A doua direcție de cercetare a fost *organizarea lecției în parteneriat* (itemii 4, 5, 6, 7).

Itemul patru a solicitat subiecților cercetării să aprecieze cât de necesară este colaborarea CD-CDS pentru realizarea cu succes a anumitor activități. Itemul respectiv a fost unul cu alegere multiplă. Cei chestionați au bifat pentru fiecare activitate propusă unul dintre cele trei răspunsuri: necesar, mai puțin necesar, nu este necesar.

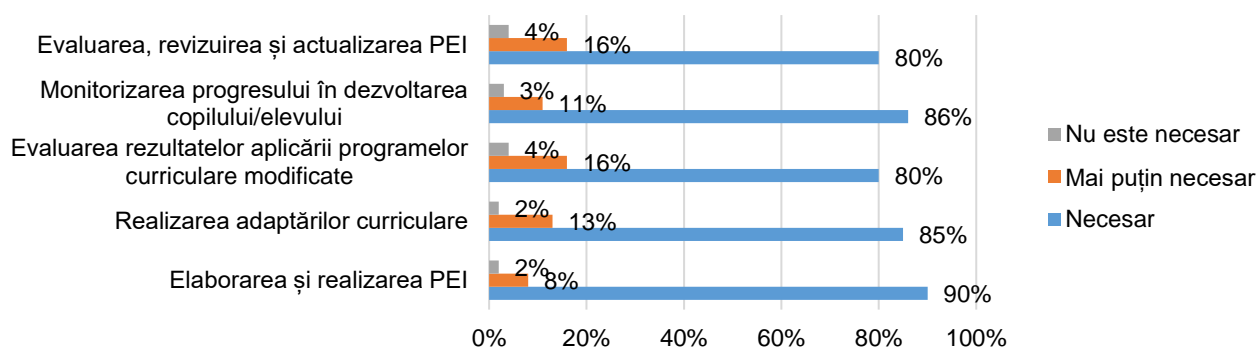


Figura 9. Necesitatea colaborării CD-CDS pentru realizarea anumitor activități

Din Figura 9 observăm că opinia majorității privind necesitatea colaborării CD-CDS pentru realizarea anumitor activități este peste 80% acordată răspunsului „necesar”. Cu toate acestea, unii au considerat mai puțin necesare sau chiar că nu este necesar de realizat activități de colaborare.

Prin răspunsurile la întrebarea a cincea a fost estimat gradul de dificultate al parcurgerii etapelor de asistare a copilului de CDS la lecții împreună cu CD.

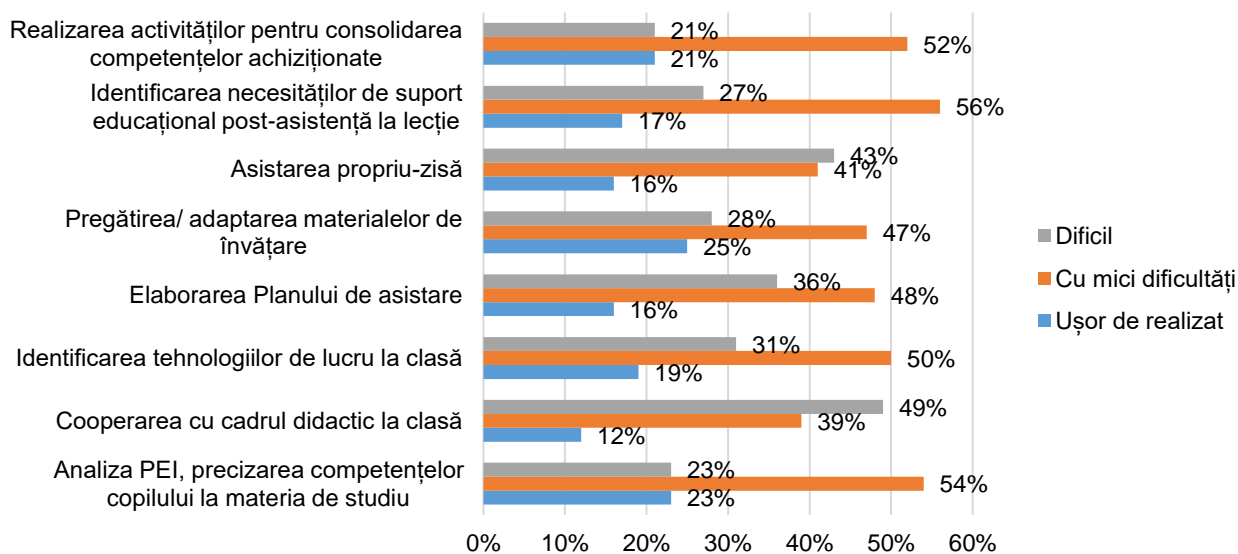


Figura 10. Gradul de dificultate al parcurgerii etapelor de asistare a copilului de CDS la lecții împreună cu CD

Analizând rezultatele la întrebarea precedentă, constatăm că fiecare dintre etapele de asistare a copilului de CDS la lecții împreună cu CD menționate sunt realizate cu mici dificultăți.

Întrebarea a șasea a vizat tipurile de lecții la care CDS trebuie să asiste elevul cu CES.

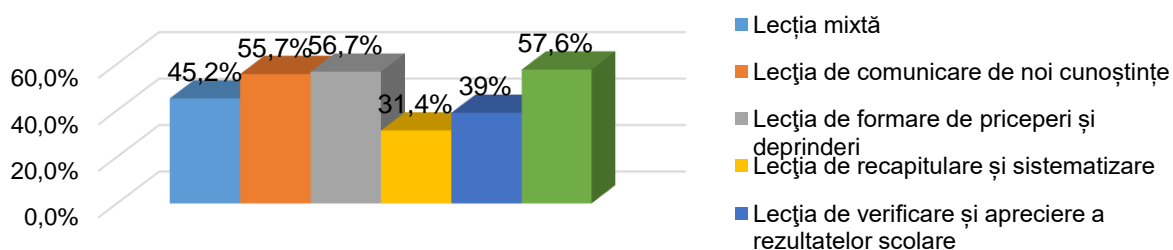


Figura 11. Tipurile de lecții la care CDS trebuie să asiste elevul cu CES

Subiecții cercetării au specificat necesitatea asistării CDS a elevului cu CES la toate tipurile de lecții, pe primele locuri fiind menționate lecția de lucrări practice/ de laborator – 57,6%, lecția de formare de priceperi și deprinderi – 56,7% și lecția de comunicare de noi cunoștințe – 55,7%.

Întrebarea a șaptea a solicitat bifarea activităților care trebuie să fie neapărat realizate de către CDS în timpul asistenței elevului cu CES la lecție.

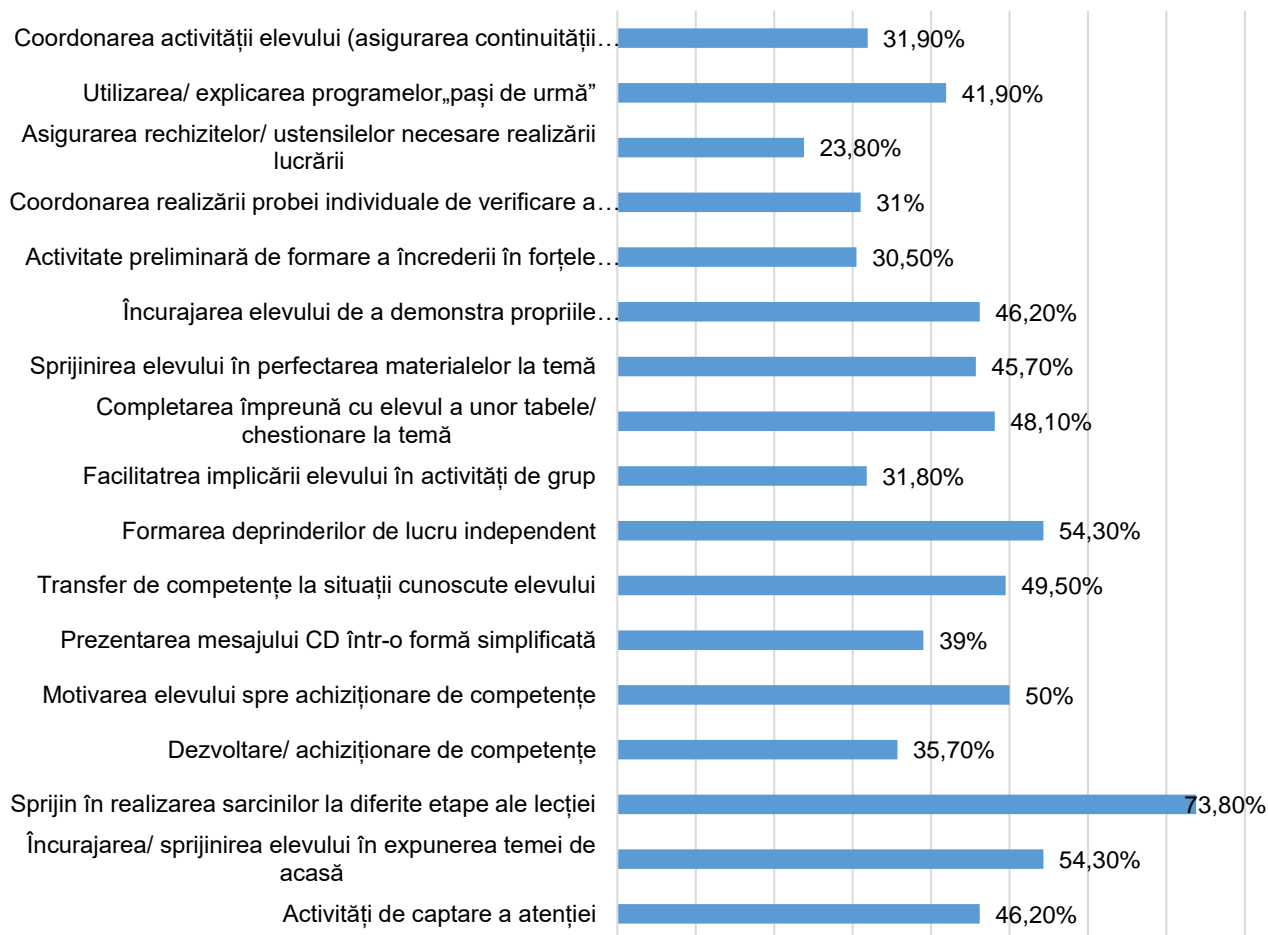


Figura 12. Activități care trebuie să fie neapărat realizate de către CDS în timpul asistenței elevului cu CES la lecție

Datele reflectate în Figura 12 confirmă necesitatea tuturor activităților ce trebuie să fie realizate de către CDS în timpul asistenței elevului cu CES la lecție.

Când cadrele didactice se reunesc pentru a împărtăși informații, resurse, idei și expertiză, învățarea devine mai accesibilă și mai eficientă pentru elevi. Viziunea comună contribuie la un șir de **beneficii** la care ne putem aștepta:

- *Efort academic sporit.* Deoarece profesorii care colaborează la instruire sunt toți pe aceeași pagină, ei pot crește nivelul de rigoare academică pentru a se potrivi cu competențele de bază pe care doresc să le îndeplinească elevii.
- *O înțelegere sporită a datelor elevilor.* Profesorii sunt mai bine pregătiți pentru a deconstrui datele relevante (și a implementa soluții eficiente) atât din evaluări formative, cât și din evaluări sumative. De asemenea, au simțul responsabilității comune pentru celebrarea succesului și analiza eșecului.
- *Planuri de lecție mai creative.* Când profesorii comunică și împărtășesc idei, ei împărtășesc, de asemenea, un repertoriu extins de strategii de instruire care încurajează instruirea creativă. Colegii pot fi influențați să încerce abordări diferite sau să aibă oportunități de a ajuta un colegi cu o nouă abordare.
- *Mai puțină izolare a profesorilor.* În timp ce profesorii nu ar trebui să se simtă obligați să colaboreze, a avea oportunitatea de a împărtăși idei și informații combate singurătatea

și frustrarea profesională, ceea ce îmbunătățește moralul personalului și satisfacția profesională.

Concluzii:

- profesorii își asumă responsabilitatea individuală pentru activitatea de predare, dar gradul lor ridicat de muncă independentă în mod tradițional poate împiedica, de asemenea, colaborarea. Profesorii au un angajament puternic față de materia predării lor, ceea ce pare a fi, de asemenea, un obstacol pentru dezvoltarea organizațională, deoarece limitează practicile de colaborare
- cultura organizațională bazată pe colaborare se dezvoltă în timp și necesită efort și angajament față de procesul tuturor actorilor educaționali. Deși beneficiile sunt incontestabile, adevărata colaborare este complexă. Or, relațiile de colaborare autentice, construite în timp și prin efort comun, contribuie la realizarea cu succes a obiectivelor, la implicarea în învățare profesională reciproc avantajoasă, la folosirea resurselor comune pentru a crește performanța discipolilor și pentru a-și dezvolta propriile abilități, cunoștințe și convingeri legate de învățarea elevilor.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Chișinău, 2015. 201 p.
2. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic. Chișinău : S. n., Tipogr. „Bons Offi ces”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0.
3. COOK, L., & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16, 1995.
<https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf>
4. GHERGUȚ, Alois, FRUMOS, Luciana. *Educația incluzivă. Ghid metodologic*. Iași: Polirom, 2019. 343 p. ISBN 978-973-46-7724-5.
5. FRIEND, M. (2015/2016, December–January). Welcome to co-teach 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16–22.
<https://bit.ly/2WbJm3v>
6. MURAWSKI, W., & SWANSON, H. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
https://www.researchgate.net/profile/Wendy_Murawski/publication/249833696_A_Meta-Analysis_of_Co-Teaching_Research/links/551d92fa0cf213ef063e71ba.pdf
7. Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Aprobabil prin HG Nr. 523 din 11.07.2011. Publicat : 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116 art Nr: 589. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343>
8. SCRUGGS, T., MASTROPIERI, M., & McDUFFIE, K. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.8477&rep=rep1&type=pdf>
9. VRASMAS, Traian. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copii cu cerințe educaționale speciale*. București: Aramis Print, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1

PLANIFICAREA ȘI ORGANIZAREA ÎN PARTENERIAT A LECȚIEI ÎN CLASA INCLUZIVĂ

**ALA GRIGORENCO, cadrul didactic de sprijin, grad didactic doi,
NADEJDA PETROV, profesor, grad didactic doi,
Liceul Teoretic „George Coșbuc”, mun. Bălți, Republica Moldova.**

Abstract: *Quality education involves organizing the educational process that meets the individual educational needs of all students so that each of them can find their place in this process of building their own knowledge, meanings and skills that will later help them become members. responsible and active of society. Everyday activities must ensure equal opportunities for learning and participation for each child, based on the needs and potential of the learner. Therefore, in organizing the educational process, individualization claims to be an indicator that would reflect a fair and participatory process. Co-teaching is a solution in ensuring the differentiation and individualization of training in the inclusive class.*

Keywords: *inclusive class, co-teaching, students with special educational needs*

Educația incluzivă este un drept uman pentru *toți* elevii cu dizabilități, iar actorii educaționali sunt obligate să susțină acest drept. Cadrul normativ național în domeniul educației incluzive oferă îndrumări cu privire la realizarea acestor obligații.

Conform „Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova” „Sistemul educațional dezvoltă structuri funcționale de asistență psihopedagogică și psihologică pentru copiii incluși în sistemul general de educație. Educația incluzivă prevede diferite forme și tipuri de suport, compatibile cu scopul incluziunii, pentru cazurile care nu pot fi soluționate în interiorul instituției generale de educație. Educația incluzivă poate fi aplicată, sub diferite forme de organizare, pentru copiii cu probleme severe de dezvoltare, în instituții specializate de educație, abilitare, reabilitare, socializare ș. a.”

În contextul educației incluzive, proiectarea este individualizată și se bazează pe rezultatele evaluării complexe a elevului cu CES. Proiectarea individualizată se realizează prin adaptări curriculare (adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare) și prin modificări curriculare (finalități/competențe, conținuturi). Totodată, proiectarea individualizată oferă oportunitatea de a planifica activitățile educaționale din perspectiva valorificării potențialului actual al elevului cu CES, fapt care solicită cunoașterea, în prealabil, a particularităților individuale ale personalității elevului în baza recomandărilor date de către specialiștii-evaluatori și consemnate în PEI, a analizei probelor de evaluare și a altor produse elaborate de elev (compuneri, teste, portofoliu etc.), observarea sistematică, convorbiri cu părinții și cu elevul însuși. Astfel, cadrul didactic proiectează demersul/traseul educațional al elevului cu CES, prin adaptări curriculare (adaptări sau modificări) la disciplină, într-o stânsă colaborare cu alte cadre didactice, specialiști (membri ai echipei PEI), cu elevul însuși și familia acestuia.

Adaptările curriculare presupun determinarea și aplicarea acelor strategii de predare-învățare-evaluare care asigură progres în dezvoltarea elevului/elevului cu CES, corelarea/adaptarea acestora la potențialul elevului cu CES, pentru asigurarea realizării finalităților curriculare (CG). În acest sens, elevul cu CES va realiza curriculumul general, cu adaptări ale strategiilor de predare-învățare-evaluare (CGA). La stabilirea adaptărilor curriculare (CGA) se va ține cont de modul de parcurgere a curriculumului la fiecare disciplină școlară

pentru elevul cu CES, iar echipa PEI va examina toate oportunitățile posibile, în vederea determinării celor care răspund întocmai necesităților elevului. În acest caz, adaptările curriculare (CGA) se referă la procesul de predare-învățare-evaluare, iar finalitățile și conținuturile curriculare nu sunt modificate.

Adaptările curriculare vizează diversificarea/ ajustarea strategiilor didactice, a formelor de organizare, a sarcinilor și a materialelor didactice pentru a atinge finalitățile stipulate în curriculumul general. În cazul Curriculumului general cu adaptări ale strategiilor de predare-învățare-evaluare, în proiectarea de lungă durată la disciplina școlară, cadrul didactic va specifica modul de corelare/adaptare a strategiilor didactice cu/la potențialul elevului cu CES, pentru asigurarea realizării finalităților educaționale conform Curriculumului general.

Proiectarea didactică reflectă viziunea cadrului didactic asupra finalităților educaționale ale disciplinei, iar punctele de reper în acest proces sunt prevederile documentelor oficiale (Planul-cadru, Curriculum). Proiectarea didactică se va face în baza triadei competență specifică – unitate de conținut-activitate de învățare-evaluare, componente aflate într-o strânsă corelație.

Principiile care stau la baza elaborării unei strategii de proiectare individualizată sunt:

- centrarea procesului educațional pe copil și nu pe conținuturi;
- adaptarea strategiilor de predare-învățare-evaluare la comunitatea de instruire și la fiecare elev cu necesități speciale, în parte;
- asigurarea caracterului flexibil al procedurilor/activităților de evaluare;
- asigurarea șanselor egale fiecărui copil prin adaptare la ritmul, stilul de învățare, tipul de inteligență;
- alternarea eficientă a formelor de organizare a procesului educațional (frontal, în grup, în perechi și individual);
- utilizarea metodelor activ-participative;
- implicarea elevilor în luarea deciziilor în procesul de proiectare;
- asigurarea conexiunii inter/intra/transdisciplinare; - axarea pe progresul individual în realizarea evaluării bazată pe competențe.

În cazul elevului cu CES, proiectarea didactică reflectă în ansamblu abordarea individualizată a acestuia, asigurând, astfel, corelarea optimă dintre componentele curriculare. În cazul proiectării curente a fiecărei lecții separat, în funcție de scopurile lecției, cadrul didactic poate folosi diverse modele de structurare a demersurilor didactice. În proiectarea eficientă a lecției în clasa în care sunt copii cu CES, cadrul didactic anticipează răspunsul la următoarele întrebări:

- Cum voi corela activitatea de azi cu lecția anterioară?
- Cum pot deschide lecția?
- Care sunt activitățile pe care le voi organiza? (Rămân la activitățile planificate în proiectul unității de învățare sau elimin/adaug și alte activități? În ce succesiune?)
- Cum îl voi implica pe elevul cu CES la oră (individual, în grup)?
- Cum voi alterna activitățile individuale cu cele de lucru în grup, în perechi și frontale?
- Ce resurse pot folosi? (Completez/elimin materialele planificate anterior?)
- Ce materiale am pregătit pentru elevul cu CES?
- Cum voi închide lecția?

- Ce teme pentru acasă individualizate voi propune elevilor?
- Care sunt punctele de vârf ale lecției?
- Cât timp aloc fiecărei activități?

În cazul proiectării curente a fiecărei lecții, în funcție de scopurile lecției, cadrul didactic poate folosi diverse modele de structurare a demersurilor didactice. Un exemplu de proiectare a unei lecții care prevede abordarea individualizată a elevului cu CES este prezentată Proiectul de lecție „Eu fac – noi facem – tu faci” (Fisher, Frey, 2007, după F. Sămihăian, 2014) are la bază principiile învățării eficiente și se axează pe transferul de responsabilitate de la cadrul didactic la elevi care în final își monitorizează individual propria învățare. Modelul definește etapele specifice asigurării acestor treceri: de la ghidarea învățării de către cadrul didactic, în colaborare cu alți colegi („noi facem”) la individualizarea învățării („eu fac”), când se bazează pe ceea ce poate face singur pentru a realiza sarcina de învățare.

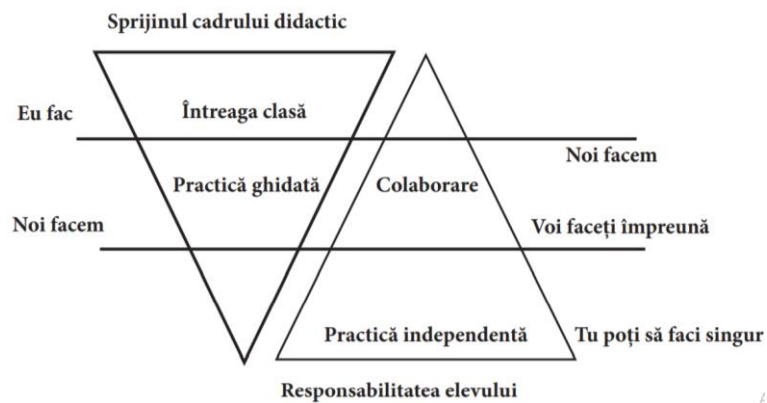


Figura 1. Proiect de lecție „Eu fac – noi facem – tu faci” [2, p.55]

Triunghiurile reprezintă interacțiune în dublu sens între cadrul didactic-elev, pornind de la intervenția inițială a cadrului didactic care, ulterior, doar ghidează și facilitează procesul de învățare.

Activitatea ante-proiectare a lecției:

- Precizarea competențelor/abilităților elevului la disciplina școlară: - rezultate monitorizare PEI - analiza evoluției dezvoltării elevului - analiza rezultatelor școlare la disciplina de studiu
- Cooperarea cu cadrul didactic la clasă: - informare reciprocă - precizarea tipului, structurii, temei lecției - selectarea strategiilor educaționale care vor fi utilizate la lecție.

În funcție de tipul lecției, ținând cont de necesitățile elevului, CDS planifică și realizează următoarele activități cu elevul pe care îl asistă la lecție. Tabelul 1. Activități ale CDS în asistența elevului la lecție. [2 , p.59]

Tabelul 1 . Activități ale CDS în asistența elevului la lecție

Tipul lecției	Activități ale CDS în asistența elevului la lecție
Lecția mixtă	<ul style="list-style-type: none"> • Activități de captare a atenției • Încurajarea/sprijinirea elevului în expunerea temei de acasă • Sprijin în realizarea sarcinii (la diferite etape ale lecției) • Dezvoltare/achiziționare de competențe
Lecția de comunicare de noi cunoștințe /	<ul style="list-style-type: none"> • Motivarea elevului spre achiziționare de competențe la tema respectivă • Prezentarea mesajului cadrului didactic la disciplină într-o formulă simplificată (în funcție de caracteristicile de dezvoltare a elevului)

achiziționare de noi competențe	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer de competențe la situații cunoscute elevului • Utilizare de material concret, scheme, desene etc.
Lecția de formare de priceperi și deprinderi	<ul style="list-style-type: none"> • Activități de actualizare a competențelor la temă • Transfer de competențe la situații cunoscute elevului • Formarea deprinderilor de lucru individual • Facilitarea implicării elevului în activități de grup
Lecția de recapitulare și sistematizare	<ul style="list-style-type: none"> • Completarea, împreună cu copilul, a unor tabele, chestionare, fișe la tema respectivă • Sprijinirea elevului în perfectarea materialelor la temă (desene, obiecte, scheme, postere etc.) • Încurajarea elevului de a prezenta/demonstra propriile competențe, viziuni, impresii, convingeri
Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare	<ul style="list-style-type: none"> • Activitate preliminară de formare a convingerii în propriile forțe (în CREI) • Coordonarea realizării probei individuale de verificare a competențelor la temă (în funcție de necesități: utilizarea unor scheme, algoritmi, desene etc.)
Lecția de lucrări practice/ de laborator	<ul style="list-style-type: none"> • Asigurarea rechizitelor/ustensilelor necesare realizării lucrării • Utilizarea/explicarea programelor „pași de urmat” • Coordonarea activității elevului (asigurarea continuității etapelor)

În continuare prezentăm un proiect de lecție realizat în clasa incluzivă pentru a ilustra experiența de planificare didactică individualizată obținută în cadrul predării în parteneriat.

Lesson Plan

Date:

Subject: English Language

Form: the 5th

Topic: My Home and Neighbourhood. *There is/ There are*

Lesson Type: Assimilation of Knowledge Lesson

Allotted time: 45 minutes

Teacher: *Petrov Nadejda*

***SEN Teacher:** *Grigorencu Ala*

Specific Competences: CS1, CS3;

Competence Units: 1.3, 1.6, 3.6, 3.8;

Objectives:

By the end of the lesson the learner will be able to:

**O1: distinguish between the grammar meaning of There is/There are;*

**O2: use the learning grammar structure in simple and short sentences;*

O3: create a poster using the new vocabulary;

O4: translate orally the key words and main ideas of the text;

Teaching Strategies: *reading aloud, interview, grammar-translation, sentence building exercises, *guiding questions, conversation, comprehension questions, classification, surveys, Inductive Method, *Direct Method;

Resources: *English for You*, Iu. Ignatiuc, L.Foca, L. Aladin, D. Puiu, A. Muntean, Prut Internațional edition, 2015; *English for You (Workbook – 5th Form)*, Iu. Ignatiuc, L. Aladin, L.Foca, D. Puiu, A. Muntean, Prut Internațional edition, 2015; *Round Up 1 – New and Updated*, Virginia Evans, Pearson Education Limited edition, 2003;

Learning Activities					
---------------------	--	--	--	--	--

Stage s of the Lesso n	Teacher and Pupils' Activity	Pupil with Special Needs and *SEN Teacher's Activity	Teaching Strategies	Material s	Evaluatio n / Feedback	Time Pacin g
E V O C A T I O N R E A L I S A T I O N of M E A N I N G R E F L E C T I O N	The teacher greets pupils, checks the presences, and introduces pupils into the atmosphere of the lesson. The teacher motivates students by introducing the objectives of the lesson.	The pupil is greeted individually and is *helped to generate an answer by the SEN teacher.	Discussions Guiding questions	*Cards	Encouraging pupils motivation	2'
		The pupil is helped by *SEN Teacher.	Oral presentation Reading	Books Copybooks	Constructive feedback	7'
	The pupils present their homework and the teacher is giving feedback.	*The pupil is given a special scheme and *SEN teacher reproduces the instructions in a slower way.	Inductive method Direct method Guessing Game	Pictures *Scheme Tape recorder	Evaluation of previously studied material	5'
	The teacher suggests pupils to do some pronunciation exercises. She introduces the new thematic and linguistic content by showing related pictures.	The pupil is given additional time.	Pronouncing Fill-in-the-gaps	+ *text	Evaluation of students' ability to understand	8'
	The teacher involves pupils in a short discussion on the topic. (ex. 1 page 14). After the new words are introduced. The pupils practice pronunciation and find the meaning of the words being helped by pictures/definitions.	The pupil works in pair with his/her colleague and is guided by *SENT.	Classification Oral /Reading presentation	Books Copybooks Pens	grammar patterns	5'
	The pupils read the text aloud and fill in the blank spaces with the information from the text (ex-s. 2,3 page 14).	*The instruction is repeated once again. The pupil works in pair and is helped by *SENT.	Sentence building Interview	Books *Samples of sentences Copybooks Pens	The ability to classify/understand furniture	9'
	The teacher invites pupils to remember more words related to the house and to divide furniture according to the rooms (ex. 5 page 15)	The pupil is *helped by SENT and is monitored by ET.	Survey Simplified task /scheme Whole class discussions / Writing		The ability to find information asking questions	5'
		The pupil *writes on a paper what he/she understood or didn't. and the *shares it orally.	Explanation	Copybooks Pens Scheme *Worksheets Pictures Schemes	The ability to use the grammar pattern	2'
	3 minutes are offered to the pupils to prepare a short report about their	The homework is given *in written form, in mother tongue.				2'

<p>colleague's favourite room.</p> <p>In order to check pupils' comprehension of the thematic and linguistic content the teacher suggests doing ex. 8 page 15. The pupils work individually.</p> <p>The pupils together with the teacher discuss the steps of the lesson and share their opinions and impressions about it. The teacher makes sure everything is clear.</p> <p>The teacher announces the homework (to create a poster - A4 format, about their house and neighbourhood/complete a poster A4 about his/her house), the pupils put the homework down and specify what to do.</p>	<p>*SENT guides the pupil in taking notes.</p>		<p>Agendas Pens Note paper *Poster scheme</p>	<p>Constructive feedback</p> <p>Encouraging pupils' activity</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	--

** Some stages of the lesson might be changed or skipped according to pupils' abilities.*

Pentru ca colaborarea CD-CDS să fie eficientă, ei ar trebui să dorească să participe, mai degrabă decât să simtă că trebuie. Colaborarea, la fel ca orice altă abilitate, poate fi perfecționată și îmbunătățită prin practică. Iată câteva strategii pentru a pregăti terenul pentru o colaborare reușită și de înaltă calitate:

- **Dezvoltați și conveniți asupra unei viziuni comune și a obiectivelor reciproce.** Nivelul de proprietate pe care profesorii îl simt asupra procesului determină cât de mult timp și energie depun cu adevărat în colaborare. Având o viziune comună și obiective comune poate duce la acceptarea necesară pentru ca profesorii să aibă un sentiment autentic de proprietate. De exemplu, dacă echipa dvs. identifică că se angajează să construiască relații cu studenții și învățarea elevilor, setați obiective legate de acea viziune, discutați cum să atingeți obiectivele și evaluați progresul în mod regulat.
- **Încurajează un simț al comunității.** Colaborarea înseamnă construirea de relații. A-ți face timp pentru a-ți cunoaște colegii și a relaționa la nivel personal dezvoltă un sentiment mai mare de respect și încredere. Ca orice relație, echipele de colaborare au nevoie de timp pentru a se dezvolta și a crește puterea și productivitatea în timp.
- **Stabiliți norme și așteptări de grup.** Din păcate, colaborarea poate fi stresantă și inconfortabilă uneori. Educatorii sunt de obicei pasionați de munca și convingerile lor, ceea ce ne face să fim vulnerabili în grupuri de oameni care ne cunosc punctele forte și punctele slabe. Este important să dezvoltați o cultură a încrederii, respectului și umilinței pentru ca toată lumea să prospere. Echipa ta ar trebui să delege roluri și responsabilități, precum și protocoale pentru comunicare și managementul timpului.

- *Profitați de discuție pentru a rezolva conflictele.* Dialogul poate duce, de fapt, la o învățare profesională profundă pentru educatori, în timp ce explorează idei noi pentru predare. Dialogul necesită ascultare activă, dorința de a împărtăși idei și credința în puterea comunicării. Discuția este alcătuită din dialog menit să creeze consens sau să ia decizii. Deși dialogul deschide uși către noi posibilități, poate deschide și uși către conflict. Este o idee bună să dezvoltați un plan de gestionare a conflictelor, să vă monitorizați propriile emoții și să folosiți întotdeauna raționamentul profesional.

În *concluzie* menționăm:

- Predarea în parteneriat înseamnă construirea intenționată a relațiilor interpersonale și munca pentru o interdependență sănătoasă, care apare atunci când profesorii sunt confortabili să ofere și să primească ajutor fără a pierde responsabilitatea față de învățarea elevului cu nevoi speciale.

Referințe bibliografice:

1. BULAT, Galina, RUSU, Nadia. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic. Chișinău : S. n., Tipogr. „Bons Offi ces”, 2015. 152 p. ISBN 978-9975-80-916-0.
2. EFTODI, A. CAZAC, A. FILIP, G. [et al.]. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare: Ghid metodologic. Chișinău: S.n., F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-53-926-5
3. GHERGUȚ, Alois, FRUMOS, Luciana. *Educația incluzivă. Ghid metodologic.* Iași: Polirom, 2019. 343 p. ISBN 978-973-46-7724-5.
4. Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Aprobabil prin HG Nr. 523 din 11.07.2011. Publicat : 15.07.2011 în Monitorul Oficial Nr. 114-116 art Nr: 589. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=339343>
5. VRASMAS, Traian. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copii cu cerințe educaționale speciale.* București: Aramis Print, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1

SECȚIUNEA I

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

TRANSFERUL DE INOVAȚII PEDAGOGICE – IMPERATIV AL TIMPULUI

**AURELIA BALAN, doctorand, Universitatea de Stat din Tiraspol,
director, Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți,
Republica Moldova**

Abstract: *This article argues the need to transfer innovations in teaching and educational practice. The terms pedagogical innovation and pedagogical reform are compared. A synthesized analysis of the evolution of pedagogical innovation concept over time is made, and it is concluded that the concept of transfer of pedagogical innovations is one often used, but insufficiently capitalized by teachers.*

Keywords: *innovation, pedagogical innovation, invention, innovator, novelty, change, pedagogical reform, transfer of pedagogical innovations.*

Transferul de inovații pedagogice este un concept ce capătă în ultimul timp o actualitate deosebită, aceasta fiind generată de multiplele schimbări ce se produc în sistemul educațional.

În acest context, experții în domeniu consideră că este necesară tratarea legăturii dintre inovație și formarea profesională în conformitate cu două aspecte: cea a formării pentru inovare și cea a contribuției inovației la formare.

Primul aspect ar veni din ideea că ar putea exista un reper de formare pentru inovator. Cu toate acestea, la un moment dat în carieră, orice profesionist poate fi un inovator, deoarece toată lumea are un potențial de creativitate și o poate folosi în acțiunile sale profesionale. Un inovator nu este un inovator toată viața, pe lângă faptul că dezvoltă rutine care sunt deseori inovații vechi. Cu toate acestea, se observă recent o preocupare intensă pentru creșterea eficienței formării calificate pentru realizarea transferului de inovații pedagogice. Foarte des, în instituțiile de învățământ și în cele de formare profesională continuă se practică activități de tipul: ateliere pentru dezvoltarea imaginației, originalității, cum ar fi asaltul de idei și alte activități care conduc la o schimbare a modului obișnuit de gândire.

Al doilea aspect pare evident fără să fi fost vreodată evaluat serios. Or, toți inovatorii spun că au învățat o mulțime de lucruri în timpul implementării unei inovații. Dacă considerăm instruirea ca o schimbare de gândire între o reprezentare inițială și o nouă reprezentare, pare evident că inovația a făcut acest lucru posibil. Numeroasele mărturii ale inovatorilor, evocă aceste transformări față de privirea gesturilor profesionale și relațiile stabilite între colegi. Acesta este, fără îndoială, un aspect care ar necesita realizarea de cercetări cu privire la aspectele specifice ale acestor transformări în ceea ce privește alte forme de formare profesională [5].

Abilitatea de inițiativă a cadrelor didactice și manageriale devine un factor de dezvoltare mult mai important în condițiile actuale, decât operarea cu resurse materiale, de

aceea asigurarea succesului nu se concentrează în jurul problemei de deținere a resurselor materiale, dar pe capacitatea de înnoire rapidă, pe abilitatea de inovație. În acest context, transferul de inovații pedagogice este realizat de resursele umane care dețin potențial și competență inovativă. Or, efortul principal trebuie să fie depus în promovarea persoanelor capabile să genereze idei, să valorifice noi experiențe, să creeze produse originale.

Inovația este un fenomen ce atinge toate aspectele vieții umane, care a trecut în timp de la respingere la glorificarea contemporană. Noțiunea de inovație are o lungă istorie de-a lungul secolelor și a acoperit nu numai diferite semnificații, ci mai presus de toate diverse aprecieri, variind de la respingerea categorică la entuziasmul copleșitor.

Din Evul Mediu, ideea inovației era prezentă și era considerată o acțiune periculoasă, dăunătoare, transgresivă, tulburătoare sau chiar satanică. Inovația a fost privită ca un fel de rebeliune care zdrobește stabilitatea instituțională și care trebuie înlăturată cât mai repede posibil. Cum s-ar putea imagina indivizii inovatori înlocuindu-l pe Dumnezeu pentru a face ceva nou și pentru a crea? Această concepție individualistă a conduitei umane era în contradicție cu regulile de conduită ale vieții colective a unui bun cetățean creștin de atunci.

Inovația a fost considerată pozitivă și benefică odată cu evoluția societății, condusă de progresele tehnologice și industriale și în legătură cu ideea de progres care vizează îmbunătățirea condițiilor de viață ale populației. În țările anglo-saxone (unde protestantismul a prins rădăcini), inovația devine apoi o pârghie pentru emanciparea omului, care a ieșit din dogmele susținute de religie (în principal catolică): concurența industrială, uzura societății. Bani, confruntare directă cu texte biblice etc. Economia de piață s-a impus, inovația devenind piatra de temelie a dezvoltării sale. Școala a beneficiat de această creștere a inovației prin faptul că dezvoltarea învățării citirii pentru a avea acces direct la texte religioase și dezvoltarea unei minți critice și civice care se aplică în multe alte domenii. Apariția tiparului i-a accelerat mișcarea [7].

Cu alte cuvinte, sensul actual al noțiunii de inovație se bazează pe aceste două dimensiuni: o dimensiune religioasă legată de instruirea indivizilor care condamnă inovația sau o încurajează să se dezvolte în funcție de tipul de religie sau credință; și o dimensiune industrială, chiar economică, care o glorifică într-o societate de piață competitivă.

După cel de-al doilea război mondial, inovația și-a luat toată puterea actuală ca instrument de dezvoltare tehnică și, prin urmare, în mintea de atunci, a dezvoltării sociale, în ideea că, dacă se dezvoltă capitalismul, atunci nu poate beneficia decât confortul moral și intelectual al indivizilor.

Ajunsă în secolul al XXI-lea, noțiunea de inovație a devenit un termen comun pentru a indica toate calitățile unei societăți moderne, dornice de evoluții rapide și transformări, unele făcând ca anterior să devină depășit. Școala și educația nu au putut scăpa de acest entuziasm, iar inovația a devenit cuvântul cheie în dezvoltarea sistemului de învățământ. Desigur, în comparație cu lumea economică, aceasta a avut un decalaj de timp, dar acest lucru nu a împiedicat să observăm că inovația în școală a devenit astăzi un element indispensabil al schimbării educaționale.

Cuvântul „inovație” a ajuns să însemne o mulțime de lucruri diferite pentru o mulțime de oameni diferiți și, așa cum se întâmplă în mod obișnuit cu cuvintele la modă în diferite perioade de timp, acest cuvânt a fost folosit și abuzat până la punctul în care cuvântul a început să-și piardă sensul. Cuvântul este derivat din latină „innovatus” și apare tipărit încă din secolul al XV-lea. Interpretarea modernă și expunerea ei se leagă de faimosul economist

Joseph Schumpeter și scrierile sale din anii 1930. Schumpeter a subliniat că inovația trebuie distinsă de invenție. Inovația este văzută ca o activitate socială specifică sau „funcție”, desfășurată în sfera economică și cu un scop comercial, în timp ce invențiile, în principiu, pot să se desfășoare peste tot și fără nicio intenție de comercializare. Prin urmare, pentru Schumpeter, inovațiile sunt „combinații noi de cunoștințe, resurse puse în practică comercială” [24].

După această discuție timpurie despre inovație și antreprenoriat, următoarea lucrare de autoritate pe acest subiect s-a datorat celebrului guru al managementului Peter Drucker în anii 1980. Peter Drucker definește „inovația” în cartea sa din 1985 „Inovație și antreprenoriat” ca: „Inovația este instrumentul specific al antreprenorilor, mijloacele prin care aceștia exploatează schimbarea ca o oportunitate pentru un alt afaceri sau un serviciu diferit. Este capabil de a fi prezentat ca o disciplină, capabil de a fi învățat, capabil de a fi practicat. Antreprenorii trebuie să caute în mod intenționat sursele de inovație, schimbările și simptomele lor care indică oportunități de inovare de succes și trebuie să cunoască și să aplice principiile inovării de succes” [19].

Este clar din această definiție că inovația nu se referă doar la invenții sau la noi tehnologii, ci la noi afaceri oportunități create prin noi tehnologii, produse, servicii, procese, modele de afaceri etc.; inovația nu este ceva care se întâmplă doar de la sine, dar este un proces structurat sau sistematic care necesită disciplină și care poate fi învățat și practicat; și pentru a reuși la inovație, trebuie să fiți proactivi, să căutați sursele de inovație și să le explorați.

Conform Dicționarului de pedagogie, inovația desemnează „orice proces novator din sistemul instructiv-educativ” care poate fi „curricular, metodic, instituțional sau social” și care reprezintă „unul dintre cele mai importante obiective ale profesiei didactice” [13, p. 132].

În multe cazuri, inovarea are la bază invenții, dar cele două concepte nu sunt sinonime. Conform DEX, a inventa înseamnă „a crea, a născoci ceva nou care nu a existat până atunci, a imagina pentru prima dată; a face o descoperire tehnică”, iar invenția reprezintă „o rezolvare sau realizare tehnică dintr-un domeniu al cunoașterii care prezintă noutate și progres față de stadiul cunoscut până atunci”. A inova înseamnă „a face o schimbare, a introduce o noutate într-un domeniu, într-un sistem”, iar inovare înseamnă „noutate, schimbare, prefacere” [3, p. 493].

M. Ștefan definește inovația pedagogică drept o „acțiune deliberată de a introduce noul în procesul de educație. Spre deosebire de schimbările care se produc spontan în învățământ, în pas cu evoluția socială, presupune o intervenție de îmbunătățire” [15, p. 159].

S. Cristea consideră că „inovația pedagogică reprezintă un stadiu superior al creativității pedagogice, care poate fi atins la nivel de produs al activității, în contextul sistemului de învățământ și în cadrul procesului de învățământ” [4, p. 183]. Perspectiva practicii educative/ didactice evidențiază importanța inovațiilor pedagogice care asigură inclusiv „introducerea unor noutăți relative într-un sistem existent în vederea ameliorării acestuia prin diferite modalități de difuzare”. Inovațiile respective au un caracter contextual (ceea ce le deosebește de invențiile sau descoperirile curente), angajând o multitudine de forme de proiectare și de realizare și o procesualitate desfășurată ciclic (între antecedentele psihologice ale celor implicați – motivațiile sociale asumate în activitatea de creație – strategiile de adaptare și de readaptare a rezultatelor obținute în timp [Apud 4, p. 184].

Analiza comparativă a termenului de „inovație pedagogică” cu cel de „reformă pedagogică” contribuie la înțelegerea particularităților specifice ale inovațiilor în învățământ. Ceea ce diferențiază inovația de reformele pedagogice este că inovația poate apărea de la diferiți actori, în timp ce reformele educaționale provin de la autoritățile instituționale și implică schimbări fundamentale în orientările politicii educaționale.

L. Vlăsceanu consideră că „perspectiva reformei învățământului impune realizarea unor inovații pedagogice deosebite fundamentale de schimbările curente înregistrate, de regulă, la nivelul practicii pedagogice (perfecționarea metodologiei de predare-învățare-evaluare, îmbunătățirea bazei didactico-materiale, elaborarea unor manuale, materiale de învățare etc.)” [16, p. 28]. În acest context, inovația pedagogică devine un principiu al reformei care vizează restructurarea sistemului în vederea depășirii dezechilibrelor constatate, multiplicare la nivelul activităților didactice/educative curente.

H. Schaub și K.G. Zenke propun definirea termenului de „reforma pedagogică”, făcând apel la analiza istorică a evoluției pedagogiei ca știință și se raportează „la mișcarea pedagogică dintre 1890 și 1933, care a constituit un exemplu pentru reforma școlară actuală”. Există o epocă istorică clar delimitată pentru reforma pedagogică reprezentată de ideile pedagogice a lui J.A. Comenius, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi dezvoltate în perioada interbelică, până după al doilea război mondial. În anii indicați de autori, noutatea a constat în „aplicarea gândirii pedagogice la situația istorico-socială, ceea ce a impulsionat înnoirea școlii și educației.” [13, p. 239].

Legătura dintre reforma și inovație este explicată și de I. Jinga și E. Istrati, care consideră că reforma învățământului „este un complex unitar de inovații menite să determine aderarea învățământului la cerințele societății contemporane și să sporească eficiența formativă a acestuia.” Autorii accentuează importanța socială a inovațiilor și susțin că „reforma învățământului reprezintă mijlocul cel mai pertinent de introducere simultană a inovațiilor la toate nivelurile sistemului de învățământ” [9, p. 72].

Pentru a clarifica delimitarea caracteristicilor conceptelor analizate, cercetătorii propun și o clasificare:

1. „inovarea macroeducațională sau reforma școlară” care desemnează „restructurarea integrală sau cvasiintegrală a sistemului de învățământ”
2. „inovarea microeducațională” care se manifestă la nivelul componentelor sistemului instructiv-educativ conform prevederilor de bază ale reformei (planuri și programe noi, tehnici de instruire adecvate noului conținut, mijloace didactice noi, abordări noi ale relației pedagogice [ibidem, p. 72].

N. Silistraru, de asemenea, consideră că reforma educațională numită și „inovarea macroeducațională” „acționează asupra macrosistemului, asupra întregului sistem de învățământ, asupra tuturor componentelor structurale și funcționale ale învățământului, vizând restructurarea lor integrală sau cvasiintegrală”, iar „inovarea microeducațională” se referă la „schimbarea pedagogică, la nivelul microstructurii, a componentelor sistemului educațional, adică îmbunătățirea practicii educaționale, potrivit cerințelor reformei” [14, p. 10]. Cercetătorul enumeră următoarele elemente caracteristice esențiale ale celor două forme ale inovației:

- „între ele există o legătură strânsă: reforma educațională reprezintă un ansamblu unitar/ un sistem de inovații, care determină restructurarea generală și eficientizarea sistemului educativ;

- ambele forme trebuie să fie bine fundamentate în stabilirea obiectivelor pe care le urmăresc, trebuie să țină cont de factorii psihopedagogici, sociali, economici, culturali, tehnici etc. care intervin;
- pentru a se elabora metodele, tehnicile și mijloacele necesare efectuării schimbărilor structurale prefigurate, se inițiază și derulează cercetări pedagogice;
- ambele presupun existența unor demersuri specifice; componentele acțiunilor didactice care vizează aplicarea în practică a unei inovații sunt: obiectivele acțiunii; participanții la acțiune (educatorii și educații); principiile, regulile, normele care reglementează organizarea și desfășurarea acțiunii; modurile de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative (colective, pe grupe, individuale); metodologia adoptată, respectiv sistemul metodelor și mijloacelor de înfăptuire a acțiunii; analiza/ autoanaliza randamentului școlar; evaluarea rezultatelor ș.a.
- ele nu pot apărea dintr-odată în întreaga rețea educațională, astfel încât devine necesară elaborarea unor strategii de difuziune, extindere, generalizare și implementare a lor, a unor strategii de perfecționare a instruirii și educării; generalizarea inovațiilor presupune o pregătire teoretică și practică a cadrelor didactice. Asigurată de cele două subsisteme de pregătire și perfecționare a lor, cel al formării inițiale și cel al formării continue” [14, p. 10].

L. Pogolșa consideră că diferența dintre reformă și inovație în învățământ constă și în faptul că, „în timp ce prima este impusă centralizat – de sus în jos – și din start are un grad mare de generalitate, cea de-a doua, inovarea, poate demara de la nivelul unei instituții de învățământ, de la nivelul unui colectiv didactic, cercetători, grup de parteneri în problemele educației – de jos în sus – și abia după ce-și dovedește eficiența este preluată la scară extinsă” [11].

Conceptul de „schimbare” subordonează inovația și reforma, deoarece reforma (ca instituție) vizează schimbarea de ansamblu a contextului de desfășurare a învățământului concentrând un grup de inovații în cadru unui model unitar și echilibrat, menținând sinergia internă a structurilor, iar inovația marchează noul ca ceva performant, la îndemâna tuturor cadrelor didactice și la toate nivelele” [10, p. 34].

Cercetătorii care au pus bazele studiului particularităților inovațiilor pedagogice sunt de acord că inovația este o schimbare care se aplică unei proceduri pentru a îmbunătăți o situație. Potrivit lui Bécharđ și Pelletier, „inovația este o acțiune deliberată care tinde să introducă noutate într-un context dat” [17].

De asemenea, inovația poate fi „considerată ca o acțiune și este identificată cu un proces mult mai mult decât un produs” [19, p. 127].

A. Huberman a propus analiza în paralel conceptele de *schimbare* și de *inovație*. Elementul care le deosebește este planificarea, intenția deliberată. Făcând legătură cu procesul educațional, autorul remarcă câteva aspecte esențiale:

- „Evaluarea inovațiilor nu se poate realiza decât prin raportare la obiectivele sistemului de învățământ;
- Inovațiile vizează consolidarea și individualizarea învățării, profesionalizarea învățământului și elaborarea superioară a programelor de învățământ;
- Inovațiile implică o modificare la nivelul activității și atitudinilor personalului didactic [7, p. 24].

R. Bolam, realizând studii ale procesului de introducere a schimbării, a elaborat un model în care inovația este văzută ca unul dintre cei patru factori majori ai schimbării. Cadrul conceptual elaborat de autor este structurat pe două dimensiuni (Figura 1.) și accentuează importanța interacțiunii, la diferite etape, a agentului schimbării cu utilizatorul.

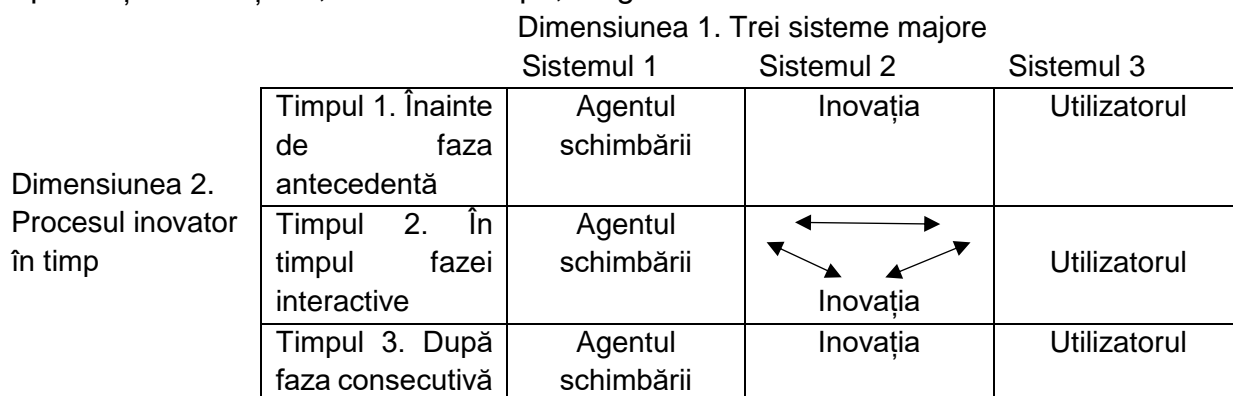


Figura 1. Cadrul conceptual al inovației după Ray Bolam (1970) [6, p. 39]

O altă perspectivă asupra raportului *schimbare-inovație* ne oferă F. Cros, care este de acord că inovația poate prezenta „introducerea unei noutăți”, „adoptare eşalonată, în timp și în spațiu, a unei practici sau idei de către indivizi sau grupuri legate în rețele specifice de comunicare, într-o structură, într-un sistem dat de valori”, „ameliorare măsurabilă, durabilă și puțin susceptibilă de a se produce frecvent”, dar are unele obiecții în ceea ce privește similitudinea celor două concepte. În opinia autorului, schimbarea nu devine inovație decât în măsura în care are ca fundament un scop clar delimitat, mai exact obținerea a ceea ce am putea numi pus valoare [18, p. 130].

S. Cristea consideră că în domeniul educației inovația reprezintă „orice transformare adusă intenționat și metodic unui sistem de învățământ în vederea revizuirii obiectivelor acestuia”. Dintr-o astfel de perspectivă, relevantă la nivel de politică a educației, inovația pedagogică vizează:

- Structura școlară (durata învățământului general, organizarea pe trepte, cicluri, profiluri de studii);
- Programele de tip curriculum, proiectate în funcție de obiectivele generale și specifice definite – la nivel de politică a educației – în raport cu structura școlară adoptată;
- Practica activității didactice/educative (metodologia pedagogică, sistemul de evaluare, noile tehnologii didactice)” [4, p. 183].

În viziunea lui N. Bucun și O. Paladi inovația în învățământ, este un „proces deosebit de complex corelativ altor procese și aparține unui câmp conceptual al cărui grad de complexitate este de asemenea ridicat (dezvoltare, schimbare, reformă, modernizare, perfecționare)” [1, p. 522].

Viziuni similare sunt anunțate și de D. Patrașcu, L. Patrașcu și A. Mocrar, care consideră că inovația pedagogică este „introducerea, implementarea noului în practica educațională”. Inovația în învățământ este pătrunderea și răspândirea în practica largă a inovațiilor pedagogice. Subiectul, purtătorul acestui proces este pedagogul novator, psihologul, managerul și colectivele novatoare [10, p. 35].

A. Dubcovețchi a identificat următoarele caracteristici ale inovației în învățământ: „inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată (creșterea nivelului de educație al populației, a ratei de participare, a rezultatelor, performanțelor educaționale obținute de

studenți la diferite examene, teste naționale sau/și internaționale etc.); inovația trebuie să fie durabilă (descentralizarea învățământului); inovația trebuie să fie o acțiune deliberată, care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi” [5, p. 199].

V. Cojocaru a identificat următoarele caracteristici ale inovației în învățământ:

- Inovația propune o ameliorare care poate fi măsurată (creșterea nivelului de educație al populației, ratei de participare școlară, a rezultatelor, performanțelor educaționale obținute de elevi la diferite examene, teste naționale sau / și internaționale etc);
- Inovația trebuie să fie durabilă (descentralizarea învățământului);
- Inovația trebuie să fie o acțiune deliberată care să contribuie la reușita școlară a unui număr cât mai mare de indivizi [2, p. 159].

L. Izbeștschi a realizat unele cercetări pentru a contura concepția educației în școala inovativă. Autorul a pornit de la teza că fiecare individ dispune de un potențial creativ care poate fi stimulat, educat. În contextul cercetării date, interes au trezit cei doi factori pe care autorul îi propune pentru dezvoltarea potențialului creativ: „climatul de lucru” și „natura sarcinilor”. „Școala inovativă își propune să atingă un nivel corespunzător al ambilor factori. Climatul de lucru se va caracteriza printr-o atmosferă permisivă, neautoritară, în care elevii să-și poată manifesta curiozitatea, spontaneitatea și inițiative, în care evaluarea produsului să se facă după parametrii actului creativ, iar elevilor să li se educe sensibilitatea la ideile altora. În ceea ce privește natura sarcinilor de lucru, procesul educațional promovat de școala inovativă completează evantaiul achizițiilor algoritmice (bazate pe gândirea convergentă) cu un antrenament transdisciplinar al gândirii divergente. Solicitând căutarea mai multor căi de rezolvare (sau mai multor soluții), astfel de sarcini de lucru, structurate într-o metodologie coerentă, își capătă concretețea în toate activitățile instructiv-educative ale școlii inovative” [8, p. 117].

Gather Thurler (2004) consideră că „soarta unei inovații va depinde puternic de semnificația pe care i-o atribuie actorii, în special cei cărora li se cere să își transforme practicile” [25, p. 102]. În plus, este important să înțelegem cum „cultura, climatul, structura, relațiile de putere din cadrul instituției contribuie la promovarea sau prevenirea inovației, indiferent dacă vine din exterior - reforme ale sistemului de învățământ - sau din interior” [Ibidem, p. 114].

În contextul cercetării inițiate, prioritară a fost analiza sintagmei de „transfer inovațional” care etimologic (lat. *Transfere*) semnifică „aplicare a anumitor cunoștințe dobândite într-o etapă anterioară” [13, p. 293].

M. Ștefan definește noțiunea de transfer făcând apel la teoriile învățării: „folosire într-un nou context sau nouă situație a noțiunilor, deprinderilor sau atitudinilor anterior însușite” [15, p. 350].

N. Silistraru susține că „transferul inovațional necesită o studiere sistemică, integră, luând în considerare factorii ce se referă atât la inovații, cât și la mediul sociocultural” [14, p. 7].

Autorii inovațiilor le propun spre aplicare tuturor celor interesați, însă practica demonstrează că puțini le pot implementa cu succes. Unii chiar reduc la minim cele mai bune structuri, programe sau metode gândite. Preocuparea pentru transferul de inovații pedagogice își are originea în eșecul reformelor centralizate. Se dorește un transfer de *la teoreticieni la practicieni* sau, mai exact, de la echipe la echipe, de la unități la unități. Apariția

practicilor inovatoare nu garantează în niciun caz acceptarea și implementarea lor de către toți.

P. Perrenoud consideră că „transferul” nu este automat și redă schematic relația (Figura 2.)

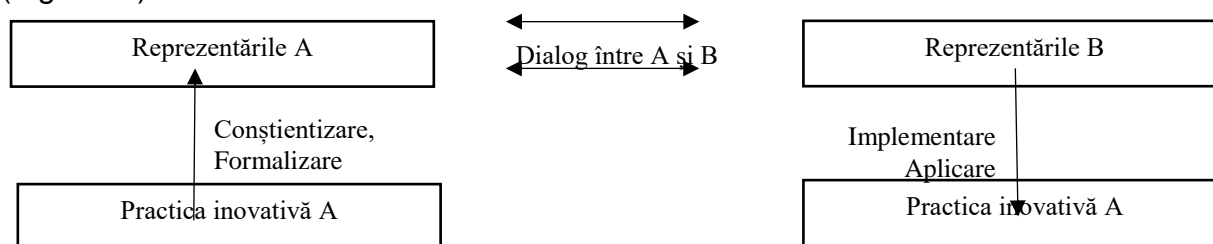


Figura 2. Schema „clasică” a transferului de inovații [23]

A. Hutorscoi dezvăluie legile de bază ale procesului de implementare: „schimbarea forței de muncă ca urmare a introducerii în practică a datelor științifice; influența zonei actualizate a realității pedagogice asupra zonelor limitrofe acesteia; dependența de succesul recomandărilor introduse de nevoile instituției de învățământ, de complexitatea inovației. Autorul ia în considerare metodologia de implementare, tehnologia, algoritmul, care constă din următoarele etape:

1. studiul sarcinilor formulate în documentele de reglementare;
2. analiza stării de practică și compararea datelor cu cerințele sociale;
3. construirea unui standard pentru transformarea practicii pedagogice;
4. căutare de idei, recomandări care pot fi puse în aplicare;
5. dezvoltarea unui program cuprinzător, inclusiv legile etapei de implementare;
6. pregătirea mijloacelor didactice, materiale, informaționale, organizaționale;
7. pregătirea metodologică, psihologică, organizațională a participanților la implementare;
8. stabilirea comunicării cu autorii recomandărilor” [28].

N. Iliian lu V. Adolf oferă următoarea succesiune a procesului de implementare: „analiza domeniilor realității pedagogice și stabilirea celor care necesită actualizare, înlocuire; caută un produs științific adecvat pentru înlocuirea componentei imperfecte descoperite a practicii; adaptarea acestui produs științific la condițiile sistemului actualizat; organizarea implementării inovației de către interpreți; control asupra progresului și consecințelor implementării” [27].

În lucrările dedicate implementării, se remarcă pe bună dreptate că una dintre principalele probleme este trecerea de la aplicarea controlată spontan a realizărilor științei pedagogice și a experienței pedagogice de către profesori la implementarea recomandărilor ca proces controlat. În aceste studii s-a încercat prezentarea compoziției generale a teoriei implementării, care a inclus următoarele cunoștințe: baza empirică inițială, baza teoretică (legi, concepte, ipoteze), logica teoriei, corpul principal al cunoștințe teoretice.

Procesul de implementare este unul dintre cele mai dificile în știința pedagogică: concentrează contradicțiile dintre teorie și practică. Una dintre caracteristicile studiului procesului de implementare a fost luarea în considerare a acestuia, fără legătură cu procesul de creare și stăpânire de către comunitatea pedagogică, fără includerea profesorului în procesul de dezvoltare a unei inovații, timp în care și însușirea acestei inovații ar lua loc. În acest sens, opțiunea ideală pentru crearea și diseminarea inovațiilor a fost crearea școlilor de laborator, unde procesele de creare și implementare sunt strâns legate.

Specificând structura activității pedagogice creative, V. Adolf și N. Iliina definesc următoarea succesiune de etape în implementarea inovațiilor pedagogice:

1. apariția unui concept pedagogic care vizează rezolvarea unei probleme pedagogice;
2. dezvoltarea conceptului;
3. întruchiparea conceptului pedagogic în activitate, în comunicarea cu oamenii;
4. analiza și evaluarea rezultatelor creativității [26].

Inovația ca factor al dezvoltării sociale este un domeniu de interes al unor organizații naționale și internaționale, care și-au propus dezvoltarea conceptului de inovații, prin lansarea de noi puncte de vedere, noi perspective de abordare a acestuia.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) este o organizație internațională care pe parcursul a mai mult de 60 de ani se preocupă de stabilirea standardelor internaționale bazate pe dovezi și găsirea de soluții la o serie de provocări sociale, economice și de mediu. O publicație relevantă pentru crearea unui cadru conceptual internațional al inovației este Manualul Oslo. Edițiile Manualului Oslo din anii 1992, 1997, 2005, 2016, 2018 propun analiza diferitor aspecte ale inovațiilor. În ediția anului 2018, inovația este definită drept „un produs sau proces nou sau îmbunătățit (sau o combinație a celor două) care diferă semnificativ de produsele sau procesele anterioare ale unei unități și a fost pus la dispoziția potențialilor utilizatori (produs) sau implementat de unitate (proces)” [21, p. 20]. În această definiție, termenul generic „unitate” este utilizat pentru a desemna actorul responsabil de inovație. Este orice unitate instituțională din orice sector, inclusiv instituțiile de învățământ. Deși conceptul de inovație este inerent subiectiv, aplicarea acestuia devine relativ obiectivă și comparabilă atunci când se bazează pe criterii comune de noutate și utilitate.

Metodologia recunoscută internațional pentru colectarea și utilizarea statisticilor de cercetare și dezvoltare, Manualul Frascati al OCDE este un instrument esențial pentru statisticieni și factorii de decizie în domeniul științei și inovării din întreaga lume. Include definiții ale conceptelor de bază, ghiduri de colectare a datelor și clasificări pentru compilarea statisticilor de cercetare și dezvoltare. Această ediție actualizată conține linii directoare îmbunătățite care reflectă schimbările recente în modul în care are loc finanțarea cercetării și dezvoltării, precum și utilizarea mai largă a statisticilor și definițiilor cercetării și dezvoltării.

Cercetarea și dezvoltarea nu este neapărat inovație, ci este una dintre numeroasele activități inovatoare, care includ achiziționarea de cunoștințe, utilaje, echipamente și alte bunuri de capital, instruire, marketing, proiectare și dezvoltare de software. Aceste activități de inovare pot fi realizate intern sau extern. Ar trebui să se acorde atenție excluderii activităților care, deși se încadrează în procesul de inovare, nu îndeplinesc criteriile pentru cercetare și dezvoltare „noutate, creativitate, incertitudine, sistematizare, transferabilitate și / sau reproductibilitate” [20, p. 64].

O altă organizație preocupată de asigurarea calității procesului de transfer al inovațiilor este ISO (Organizația Internațională pentru Standardizare). Este o organizație internațională independentă, neguvernamentală, ai cărei 166 membri sunt organe naționale de standardizare. Prin intermediul membrilor săi, organizația reunește experți care își pun în comun cunoștințele pentru a elabora standarde internaționale voluntare, bazate pe consens, relevante pentru piață, sprijinind inovația și oferind soluții la provocările globale. Seria de standarde ISO 50500 se concentrează pe managementul inovației și conține:

- ISO 50500 „Sistemul de management al inovației – Fundamente și vocabular” oferă fundamentele esențiale pentru o bună înțelegere și implementarea corectă a ISO 50501;
- ISO 50501 „Sistemul de management al inovației – Liniile directoare” oferă recomandări pentru dezvoltarea, implementarea, întreținerea și îmbunătățirea continuă a unui sistem de management al inovației;
- ISO 50502 „Sistemul de management al inovației – Evaluare” oferă organizațiilor recomandări pentru planificarea, implementarea și monitorizarea evaluării managementului inovării pe baza prezentului document;
- ISO 50503 și următoarele standarde oferă recomandări cu privire la instrumentele și metodele care sprijină implementarea unui sistem de management al inovației.

În plan național, menționăm prezența unui cadru normativ bine conturat. Codul cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova Nr. 259 din 15-07-2004 „susține în mod prioritar domeniile cercetării și inovării și le consideră drept bază pentru dezvoltarea socioeconomică și creșterea competitivității țării”. De asemenea, Republica Moldova prin adoptarea Agendei 2030 în data de 25 septembrie 2015 la Summitul privind dezvoltarea durabilă de la New York s-a angajat să contribuie la atingerea Țintelor Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD), care ghidează activitățile de cercetare și inovare în cele trei arii principale – economie, societate și mediu.

Un alt document de politică este Programul Național în Domeniile Cercetării și Inovării pentru anii 2020-2023, care prevede prin Prioritatea strategică IV. Provocări societale realizarea activităților inovative conform următoarelor patru direcții strategice:

1. Inovațiile sociale, educaționale și culturale pentru integrare și adaptare;
2. Migrația, diaspora și schimbările sociodemografice;
3. Patrimoniul material și imaterial;
4. Valorificarea capitalului uman și social [12].

În concluzie, în domeniul educațional, noțiunea de inovație împrumută elemente din domeniul economic / tehnologic și din cel social. Abordarea economică a inovației în învățământ se bazează pe rentabilitatea și eficiența procesului didactic. Abordarea socială a inovației, pune în valoare rolul educației în realizarea obiectivelor sociale într-un context politic și ideologic specific. Conceptul de inovație se bazează pe două componente cheie: rolul cunoașterii ca bază a inovației, noutate și utilitate și creație sau păstrarea valorii ca obiectiv presupus al inovației. Cerința de implementare distinge inovația de alte concepte, cum ar fi invenția: de fapt, pentru a fi considerată ca atare, trebuie implementată o inovație, adică utilizată sau pusă la dispoziție de la terți, astfel încât să o poată utiliza.

Referințe bibliografice:

1. BUCUN, Nicolae; PALADI, Oxana. Inovațiile orientate spre eficientizarea produsului social. In: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 521-526. ISBN 978-9975-48
2. COJOCARU, Victoria. Activitatea de inovare în învățământ. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar*. Vol. 2, 29-30 septembrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 157-161. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975- 76-313-4
3. COTEANU, I. (coord.) *Dicționarul explicativ al limbii române*. Ediția a II-a. București: Editura Univers enciclopedic, 1998. 1192 p. ISBN 978-9739-243-292
4. CRISTEA, Sorin. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educațional, 2002. 398 p. ISBN 9975-74-248-3

5. DUBCOVEȚCHI, Ana. Inovația în învățământ. In: *Revista de studii interdisciplinare „C. Stere”*. 2017, nr. 3-4(15-16), pp. 198-209. ISSN 2457-5550
6. HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 1994. 256 p. ISBN 9975-69-058-0
7. HUBERMAN, A. *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 107 p.
8. IZBEȘTSCHI, Iosif. Concepția educației în școale inovativă. In: *Tehnologii educaționale moderne*. III. Cercetarea pedagogică. Coord. V. Mândăcanu. Chișinău: 1994. 159 p.
9. JINGA, Ioan, ISTRATE, Elena. Manual de pedagogie. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. București: Editura ALL, 2008. 567 p. ISBN 978-973-571-632-5
10. PATRAȘCU, Dumitru, PATRAȘCU, Ludmila, MOCRAC, Anatol. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Chișinău: Știința, 2003. 252 p. ISBN 9975-67-320-1
11. POGOLȘA, Lilia. Inovația în educație. In: *Tehnologii didactice moderne: In memoriam dr. hab., prof. univ. Stela Cemortan*. 26-27 mai 2016, Chișinău. Chișinău: Tipografia "Cavaioli", 2016, pp. 3-10. ISBN 978-9975-48-102-1
12. *Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Aprobă prin Hotărârea Guvernului nr.381/2019* [online] [citat 08.08.2021] Disponibil: <https://ancd.gov.md/sites/default/files/document/attachments/Program%20national%20cercetare%20inovare.pdf>
13. SCHAUB, Horst, ZENKE, Karl G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001. 341 p. ISBN 973-683-665-7
14. SILISTRARU, Nicolae. *Cercetarea pedagogică. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Universității de Stat din Tiraspol, 2012. 100 p. ISBN 978-9975-76-081-2
15. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. ISBN 973-679-303-6
16. VLĂSCEANU, Lazăr. *Decizie și inovație în învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 318 p
17. BECHARD, J. P., PELLETIER, P. Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire : une exploration en sciences de la gestion [online]. In: *Cahier de recherche Observatoire des innovations pédagogiques en gestion*. Nr. 2000-002, Septembre, 2000, ISSN: 1495-9305 pp. 1-29. [citat 05.08.2021]. Disponibil: http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2000-002_-_Comprendre_les_innovations_pedagogiques....pdf
18. CROS, F. L'innovation en éducation et en formation [online]. In: *Revue française de pédagogie*, Année 1997, nr. 118, pp. 127-156. [citat 06.08.2021]. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
19. DRUCKER, Peter F. *Innovative and Entrepreneurship, Practice and Principles*. [online] Harper & Row, Publishers, Inc. 1985. [citat 08.06.21]. Disponibil: https://www.academia.edu/38623791/Innovation_and_entrepreneurship_Peter_F_Drucker
20. *Manuel d'Oslo 2018. Lignes directrices pour le recueil, la communication et l'utilisation des données sur l'innovation, 4ème édition*. [online] 2019, 284 p. ISBN 9789264640115. [citat 13.05.2021]. Disponibil: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/c76f1c7b-fr.pdf?expires=1634141523&id=id&accname=guest&checksum=85C49429A9027795EB86072357C33EEF,p.20>
21. *Manuel d'Oslo 2018. Lignes directrices pour le recueil, la communication et l'utilisation des données sur l'innovation, 4ème édition*. [online] 2019, 284 p. ISBN 9789264640115. [citat 13.05.2021]. Disponibil: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/c76f1c7b-fr.pdf?expires=1634141523&id=id&accname=guest&checksum=85C49429A9027795EB86072357C33EEF>
22. *Manuel de Frascati 2015. Lignes directrices pour le recueil et la communication des données sur la recherche et le développement expérimental*. [online]. OCDE, 2016. 448 p. ISBN 978-92-6425725-2. [citat 15.06.2021] Disponibil: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264257252-fr.pdf?expires=1634150414&id=id&accname=guest&checksum=D3E86699BFD4EC22A1A70E9D5FCD92DC>
23. PERRENOUD, Philippe. L'innovation toujours recommencée... ou peut-on apprendre de l'expérience des autres? [online] In: Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Transfert de*

- l'innovation*, Paris, 1999, pp. 19-27. [citat 01.09.2021] Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_09.html
24. ŚLEDZIK, Karol. Schumpeterew on innovatiunea and antreprenorurship. [online] In: Management Trends in Theory and Practice. *Jurnal electronic SSRN*, april 2013, pp.89-95. [citat 05.04.2021]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/256060978_Schumpeter's_View_on_Innovation_and_Entrepreneurship
25. THURLER, Gather M. Stratégies d'innovation et place des acteurs. In: *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck, 2004. 253 p. pp. 99-115, ISBN 9782804145606
26. АДОЛЬФ, В.А.; ИЛЬИНА, Н.Ф. *Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления*. Красноярск: Поликом, 2007. 190 с. ISBN http://pedlib.ru/Books/3/0202/index.shtml?from_page=3
27. ИЛЬИНА, Н.Ф.; АДОЛЬФ, В.А. *Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики*. Монография. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2019, 180 с. ISBN 978-5-9979-0118-9
28. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание*. М.: Издательство УНЦ ДО, 2005. 222 с. ISBN 5-88800-289-5

PROFILUL DE COMPETENŢE AL CADRULUI DIDACTIC

**ANA CHISTOL, doctorandă,
Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chişinău, Republica Moldova,
profesor pentru învăţământ primar, grad didactic definitiv,
Şcoala Gimnazială „Ştefan cel Mare”, Galaţi, România**

Abstract: *Competences have a larger scope than skills, they also require the results of the activity, in addition to knowledge, and the ability to do something well, correctly. Teaching competence involves the issue of teaching efficiency and the establishment of efficiency criteria. Competences for the teaching profession are systemically designed, integrated with skills general for the effective fulfillment of a social role and competences for the framework profession teaching in general.*

Keywords: *education, competence, teacher, function, development.*

Profesia de pedagog aparţine unui grup de profesii, al cărui subiect este o altă persoană, afirma autorul de E.A. Klimov. Această profesie are ca scop al activităţilor sale stabilirea şi transformarea personalităţii celui educat, profesorul este chemat să gestioneze procesul de dezvoltare intelectuală, emoţională şi fizică [3, p.21]. Activitatea cadrului didactic se desfăşoară în spaţiul bine delimitat de cele două paradigme: paradigma expertizei şi paradigma incertitudinii. În cadrul paradigmei expertizei, cadrul didactic are ca fundamente cunoştinţele validate (concepte, teorii). În cee ace priveşte paradigma incertitudinii, cadrul didactic se bazează pe ceea ce este singular şi incert. În acest caz, reflexia în acţiune este mijlocul prin care se realizează un transfer reflexiv de natură să asigure succesul activităţii.

Competenţa reprezintă condiţia asiguratorie pentru performanţă şi eficienţă, fiind susţinută, în linie directă, de factori extrinseci şi intreseci determinative pentru conduita umană. Este evident faptul că la baza comportamentului specific al cadrului didactic se află o serie de însuşiri caracteristice vizând întreaga structură de interioritate personalităţii şi implicând, în egală măsură, planul cogniţiei şi creativităţii, planul vectorialactivator, planul operaţional - performanţial ca şi planul interpersonal, relaţional -valoric. [13, p. 7]

Profilul de competență al cadrului didactic poate fi definit ca domeniu de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron în raport cu statutul și rolul socio-profesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socio-profesionale. Competența didactică este dată de aptitudinea de a aplica anumite principii, de modul de comportare, care trebuie să reprezinte un model, de strategiile preferate în activitatea didactică. [6, p.143]

În literatura din domeniu se cunosc o multitudine de încercări în a defini conceptul de competență profesională didactică, unii autori au demonstrat viziuni unilaterale, ce pun accentul fie doar pe normele pedagogice sau numai pe personalitatea cadrului didactic și cerințele de rol. Motiv pentru care, prezentăm mai jos câteva încercări privind definirea conceptului de competență și tipologia competențelor specifice cadrului didactic.

Jean-Marie De Ketele (1996) definea competența „*ca un ansamblu ordonat de capacități care se exercită asupra unor conținuturi într-o anumită categorie de situații pentru a rezolva problemele circumscrise aceluia câmp situațional*”. Această definiție pune în evidență cele trei componente ale unei competențe: conținut, capacitate și situație.

Competență = (capacități X conținut) X situații = obiectiv specific X situații

În viziunea autorului Ioan Jinga, competența profesională a cadrelor didactice determină : „*un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia*”. După opinia autorilor, competența profesională a educatorilor din învățământ derivă din rolurile pe care aceștia le îndeplinesc în cadrul organizațiilor școlare [4, p. 78]

În lucrarea „*Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*”, autorul Emil Păun susține precum că cunoștințele și competențele de care are nevoie profesorul pentru a-și desfășura activitatea pot fi împărțite în două mari categorii:

- cunoștințe și competențe necesare pentru a preda (cunoștințe de specialitate din domeniul curricular corespunzător);
- cunoștințe și competențe despre a preda și a organiza procesul de învățare al elevilor (cunoștințe din sfera psihopedagogiei și didacticii de specialitate) [7, p.173]

Învățarea este „*în același timp un proces divergent, la nivelul capacităților, și convergent, la nivelul competențelor*”. [1, p. 87] Interdependența dintre o capacitate și un conținut va conduce la formularea unui obiectiv specific. Caracteristicile unei competențe sunt următoarele:

- implică un ansamblu de resurse;
- caracter finalizat;
- legată de o familie de situații;
- caracter adesea disciplinar;
- poate fi evaluată. [10, p. 65]

Unii autori susțin că în „*reprezentarea socială stereotipă a unui bun profesor se regăsesc aptitudini și competențe diverse, cele mai importante fiind competențele psihopedagogice și psihosociale*”. [12, p. 89, 2, p. 54]. În timp ce, Gaston Mialaret consideră

că dacă „*aptitudinea este asociată cu ideea de înnăscut, competențele se dobândesc, se câștigă, devii competent datorită unei formații corespunzătoare*” [11, p. 110]. Într-o altă opinie- „*competența profesională este capacitatea/abili-tatea de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor*” [14, p. 28].

Cercetătorul Mihai Diaconu definește competența profesională a cadrului didactic determinată de „*ansamblul capacităților cognitive, afective, motivaționale, care împreună cu trăsăturile de personalitate îi oferă profesorului calitățile necesare desfășurării unei activități didactice ce îndeplinește obiectivele propuse și are rezultate foarte bune*”. Autorul propune pentru conceptul de competență profesională, în sens larg, ca fiind „*capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative; în sens restrâns, ea se referă la „capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice*” [3, p. 27].

După Ioan Neacșu [11, p. 243-244], competența didactică include:

- competențe de organizare și structurare (organizarea clasei, structurarea conținuturilor, organizarea activității etc.);
- competențe de distribuție a comunicării (solicitare frontală sau solicitare de răspunsuri interactive elevilor);
- competențe rezolutive și evaluative (dirijarea activității practice, cognitive a elevilor etc.);
- competențe de manifestare a potențialului formativ (stimularea conduitelor de exprimare directă a opiniei critice etc.);
- competențe referitoare la climatul socio-afectiv (tipuri de influențe ale profesorului în sfera personalității elevului);
- competențe de stimulare a creativității (stimularea conduitei creative a elevului).

În lucrarea *Teoria Educației (2006)*, Ludmila Papuc, Maia Cojocaru, Larisa Sadovei și Ana Rurac susțin că aceste competențe sunt necesare conducerii eficiente a procesului educational, constituind temeiul pe care se vor structura com-petențele specifice profesiei de cadru didactic:

A. Competențele fundamentale. Acestea sunt derivate din obiectivele, conținuturile educaționale și din rolurile cadrului didactic, alcătuint „stratul prim” al formării personalului didactic: comunicativitatea, empatia, învățarea, valorizarea conținuturilor, cercetarea și inovarea experiențelor educaționale, cunoașterea elevului, creativitatea, managementul educațional. Aceste competențe necesită un curriculum comun pentru facultățile/ universitățile care formează cadre didactice.

B. Profilul de competență a cadrului didactic;

B.1. Competențe de specialitate;

B.2. Competențe psihopedagogice;

B.3. Competențe psihorelaționale [11, p. 98].

În literatura de specialitate, autorul Philippe Perrenoud [9] a evidențiat, în cadrul unui studiu amplu, cele 10 domenii de competență prioritare în formare continuă a profesorilor și a învățătorilor:

1. Organizarea și animarea situațiilor de învățare;
2. Gestionarea progreselor elevilor;
3. Conceperea și perfecționarea dispozitivelor de diferențiere;

4. Implicarea elevilor în învățare și aplicare;
5. Munca în echipă;
6. -Participarea la conducerea școlii;
7. Informarea și implicarea părinților;
8. Utilizarea noilor tehnologii;
9. Implicarea în sarcinile și dilemele etice ale profesiei;
10. Gestionarea propriei formări continue;

Mihai Diaconu afirmă că „noțiunea de competență pedagogică a primit în ultimul timp și acceptul de standard profesional minim la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți”. [3, p. 27].

Competența de investigare sau de cercetare reprezintă una dintre competențele fundamentale necesare managementului educațional, fiind punctul de plecare a competențelor specifice profesiei cadrului didactic, având scopul prioritar de a îmbunătăți procesul educațional. În ceea ce privește, competența de investigare/cercetare este fructificată în vederea cunoașterii. Competența de investigare științifică a activității cadrului didactic face referire la metacogniția sau cunoșterea despre cunoaștere, cu referire la funcționalitatea și eficiența propriei cogniții, drept pentru care aspectul important al metacogniției este autocunoașterea.

În baza cercetării desfășurate, am constatat că un cadru didactic are nevoie de o redescoperire a sinelui, de o analiza amănunțită a propriilor calități și defecte, urmărind să devină mai flexibil, mai adaptabil și mai curios pentru o mobilizare maximă a capacităților intelectuale necesare desfășurării activităților educative în diverse condiții și situații educaționale. Cadrul didactic trebuie să fie conștient de faptul că reflexia personală este o precondiție a carierei didactice și că reflexia – ca proces de gândire determină o legătură de interdependență metacogniția și cercetarea, vizând același scop. Aceasta presupune o investigare minuțioasă a impedimentelor apărute în desfășurarea activităților educative dar și identificarea soluțiilor optime pentru rezolvarea lor. În ceea ce privește obținerea calității de investigator/cercetător a unui cadru didactic, aceasta presupune parcurgerea a celor trei etape: selecția, analiza și sinteza de informații.

Această calitate deține particularități și caracteristici ce conduc la necesitatea învățării pe tot parcursul vieții, având ca scop dezvoltarea, în cel mai înalt grad, a potențialului fiecărui cadru didactic, pentru a putea participa în mod activ și conștient la construirea unei vieți de calitate în plan personal, social și profesional. Altfel spus, un cadru didactic modern nu poate acționa după stereotipuri vechi, arhicunoscute și depășite, el are responsabilitatea de a ține pasul cu noile provocări ale educației, cu modernizarea societății, asumându-și restructurarea și reorganizarea competențelor profesionale necesare managementului activităților educative și asumându-și faptul că rolul său este de coordonator al autocunoașterii personale. Cadrul didactic modern este o persoană motivațională, o persoană care dovedește o aptitudine deosebită în cunoașterea, analiza și descrierea atentă al sistemului educațional, un leader de succes dispus să facă schimbări și un bun cercetător.

În lumina noilor orientări din domeniul educației, un profesor bine pregătit înseamnă un profesor cu competențe complexe, capabil să dezvolte competențele elevilor săi.

Referințe bibliografice:

1. BOTGROS Ion, „Cadru didactic- un cercetător științific al activității educaționale personale”, Revista Didactica Pro, revista de teorie și practică educațională, nr. 2 (84), Chișinău, 2014, pp. 33-39;
2. CRISTEA Sorin, *Parteneriatul educațional*, Revista Didactica Pro, revista de teorie și practică educațională, nr. 3 (79), Chișinău, 2013, pp. 54-56;
3. Gliga, Lucia (coord.), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, București, Polsib SA, 2002;
4. Jinga I., Istrate E., (Coord.) Manual de Pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN, București, Ed. ALL Educational S.A., 1998;
5. ЖУКА, А.И., ЕГОРОВА, Ю.Н., ТОРХОВОЙ, А.В. Введение в педагогическую профессию. Методическое сопровождение факультативных занятий. Модуль 1. «В мире педагогической профессии» для X класса учреждений общего среднего образования. Минск, 2015, с.311;
6. Niculescu, Rodica Mariana, *Pedagogie generală*, București, Editura Scorpion 7, 1996
7. PĂUN Emil, *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, Iași, Editura Polirom, 2017, p. 230;
8. PAPUC Ludmila, COJOCARU Maia, SADOVEI Larisa, RURAC Ana, *Teoria educației- suport de curs*, Chișinău, Tipografia UPS „I. Creangă”, 2006;
9. PERRENOUD, Perrenoud, *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant 1997*, accesat pe www.unige.ch/fapse/SGE/teacher/perrenoud.
10. ROEGIERS Xavier, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2000, accesat pe http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/R/Roegiers_2000_A.html
11. SAVVA, Marianna, „Specificul structurii personalității cadrului didactic: Abordări teotice”, Revista „Studia Univesitatis Moldavae, seria „Științe ale educației”, nr. 5 (115), Chișinău, 2018, pp. 67-76;
12. STAICULESCU Cristina, *Managementul parteneriatului școală-familie*, București, Editura ASE, 2007, p. 150;
13. STROE Marcus (coord.), *Competența didactică: perspectivă psihologică*, București, Editura All Educational, 1999.
14. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* și *Standardele de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*, aprobate la Ședința Consiliului Național pentru Curriculum din 03 iulie 2018 (proces-verbal nr. 18 din 03.07.2018), ordinul nr. 1124 din 20.07.2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

STRATEGII DE EFICIENTIZARE A ȘEDINTELOR ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

**MARIANA DUBINSCAIA, profesor de limba engleză, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Lucia Blaga” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *this article contains arguments about the necessity of efficiency and optimization of meetings, which are organized in the general educational institutions. The types of meetings that can be organized in the school are listed and described in this article and proposed ways of designing, organizing, implementing and evaluating the quality and efficiency of meetings from a managerial and didactic perspective.*

Keywords: *meetings, educational institution, Administrative Council, Teachers' Council, Methodical Commission, Board of Principals, Parents' Committee, Students' Council.*

Schimbările produse în societate conduc la acțiuni de modernizare a managementului instituțiilor de învățământ, la identificarea și implementarea diverselor strategii de planificare, organizare, monitorizare, evaluare a situației organizaționale. Ședința este una dintre cele mai frecvente metode de management, calitatea ei influențând sensibil activitatea instituției de învățământ, deoarece prin intermediul ședințelor managerul

exercită funcțiile sale manageriale: previziune, organizare, coordonare, motivare, evaluare și decizie. Or, creșterea complexității procesului decizional ne arată că adoptarea unor decizii corecte și importante pentru viața unei instituții educaționale nu pot fi luate decât în grup, unde se pun în comun cunoștințele și experiența fiecăruia, în vederea soluționării adecvate unei probleme.

Organizarea și realizarea unor ședințe efective nu este lucru simplu, deoarece organizatorul ședinței trebuie să cunoască caracteristicile unei ședințe, să țină cont de toate etapele de organizare a unei ședințe, pregătirea, deschiderea ședinței, desfășurarea ședinței și finalizarea ei. Menționăm că organizarea ședințelor presupune o atenție deosebită asupra următoarelor repere psihopedagogice: *organizarea atmosferei plăcute și relaxante*, deoarece elementele de comportament sunt esențiale pentru reușita unei astfel de activități; *stabilirea scopului și a obiectivelor educaționale*, pentru că orice activitate educațională nu se poate desfășura în lipsa unui scop precis și a unor obiective; *adecvarea conținutului*, trebuie să fie bine selectate temele de discuții în cadrul ședințelor; *resursa timp eficient folosită*.

Ședința se definește ca metodă de comunicare pentru rezolvarea unor sarcini cu caracter informațional sau decizional, prin reunirea pe timp scurt a unui grup coordonat de o persoană. Ca metodă de coordonare, ședința sincronizează acțiunile și deciziile, comportamentale și gândirea, regăsindu-se în toate funcțiile procesului de management [5, p. 42].

În sistemul de management ședințele sunt clasificate în:

- ședințe de armonizare;
- ședințe de explorare;
- ședințe decizionale;
- ședințe de informare [6, p. 41].

Ședințele de armonizare – sunt impuse de interdependențele dintre subdiviziunile unei instituții de învățământ/ organizație. Scopul acestor ședințe constă în identificarea zonelor de convergențe sau divergențe, de a confrunța opiniile și de a primi o decizie optimală pentru toți.

Ședințele de explorare (creativitate) – petrecerea acestor ședințe este cauzată de complexitatea problemelor tehnice și organizatorice ce apar și necesită o rezolvare în procesul de conducere. Componenta acestor ședințe variază în dependență de problema examinată. În urma acestor ședințe are loc adoptarea unei decizii, noi, unice rezultatul constă din niște puncte de plecare. Din cauza că conducătorul crede în eficiența deciziilor ce pot fi realizate imediat, aceste ședințe în practică sunt neapreciate pe deplin.

Principalele metode ce se folosesc la ședințele de creativitate [4, p. 52]:

- *Metoda Delphi* – anchetarea specialiștilor;
- *Metoda Brainstorming* – asaltul de idei, presupune următoarele 2 principii:
 - a) oricât de ingenioase ar fi ideile individuale, ele se stimulează reciproc în colectiv;
 - b) ideile noi nu se pot naște la ședințele obișnuite.

Important pentru orice ședință de Brainstorming este respectarea a 4 reguli: excluderea aprecierii critice, imaginația liberă, cantitatea (cât mai multe idei), combinarea și ameliorarea.

Că o formă de perfecționare a acestor ședințe se consideră cea pusă în aplicare de Charles Carmik, bazată pe următoarele principii:

- Pentru atingerea anumitor obiective cu caracter permanent se convoacă colective de lucru tot cu caracter permanent (producerea, vânzarea, reducerea cheltuielilor).
- Micile consilii sunt independente de structura ierarhică a întrunirilor.
- Colectivele lucrează în afara orelor de program fiind remunerate special pentru aceasta.
- Colectivele se reînnoiesc periodic la 6 sau 12 luni prin următoarea procedură: Membrii colectivului prin vot secret își apreciază activitatea, ultimii 3-4 membri ai colectivului automat sunt înlocuiți cu alți membri noi, dar își păstrează dreptul de a fi realeși.
- Colectivul examinează și caută soluții pentru orice problemă sugerată de conducător.
- Propunerile adoptate în unanimitate sunt examinate de consiliul de administrație cu participarea membrului colectivului [7, p. 175].

Ședința decizională – cea mai complexă responsabilitate, participă un număr redus de persoane numai specialiștii și conducătorii funcționari. Conducătorul ce petrece ședința timp de 5 minute e obligat să explice situația și scopul ședinței. Fiecare participant își expune părerea sa proprie argumentată. În cazul când la ședință participă conducerea, subalternii e de dorit ca primii să-și expună părerea. În finalul ședinței conducătorul face o generalizare și propune varianta sa de decizie.

Ședința de informare – are scopul de a construi sistemul informațional din întreprindere. Ea poate fi grupată în [13, p. 126]:

- **Ședințe operative** – participă conducătorul și locuitorii lor, de obicei ele sunt zilnice (15-30 minute), însă nu mai rar decât o dată pe săptămână și are loc adoptarea pe loc a măsurilor necesare.
- **Ședințe ad-hoc** (de jos în sus) – se convoacă de conducător pentru a examina informația venită de jos. Componenta și durata acestor ședințe este nedeterminată și conducătorul poate adopta decizii operative și unipersonale;
- **Ședințe ad-hoc** (de sus în jos) – se organizează pentru a transmite în jos informația despre deciziile adaptate. La aceste ședințe conducătorul este obligat să invite pe toți lucrătorii care participă la realizarea deciziei date.

Deosebit de importante în instituția de învățământ sunt **ședințele cu părinții**, care au fost și rămân a fi principala modalitate de comunicare dintre diriginte și părinte. Colaborarea dintre școală și familie prin intermediul ședințelor nu presupune 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. Se impun deschideri oferite părinților privind aspectele școlare, psihopedagogice, pe lângă aspectele medicale, juridice etc. O bună colaborare între familie și școală se poate realiza prin ședințe. Motivul principal pentru crearea unor astfel de ședințe este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școală și, mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze [5, p. 46].

Ședințele cu părinții trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. Beneficiarii acestor ședințe sunt atât părinții cât și diriginții. Pentru părinți ședințele organizate de către diriginți sunt modele alternative și soluții confirmate de experiență și cunoaștere, asigurându-i să construiască personalitatea copilului (în sensul unei integrități optime în societate), consiliindu-i în fața unei situații noi. Aceste întâlniri colective dezvăluie complexitatea fenomenului educațional,

făcându-i să conștientizeze rolul și răspunsurile ce le revin ca educatori (de aici coerența sporită a actului educativ familial, scos într-o măsură mai mare sau mai mică de sub influența unor factori particulari și orientat către valori și atitudini cerute de societate) [3, p. 44].

În dependență de ierarhia structurii organizației școlare avem următoarele **tipuri de ședințe**: ședințele Consiliului de administrație, ședințele Consiliului profesoral, ședințele Comisiei metodice, ședințele Consiliului diriginților, ședințele Comitetului de părinți, ședințele Consiliului reprezentativ al părinților, ședințele Consiliului de elevi, ședințele dirigintelui cu părinții [11, p. 1].

Vom descrie în continuare fiecare dintre aceste tipuri de ședințe.

1) Ședințele Consiliului de administrație

Consiliul de administrație este organul de conducere, cu rol de decizie în domeniul administrativ al Instituției. Activitatea consiliului de administrație al Instituției este reglementată de Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a consiliului de administrație din instituțiile de învățământ general, aprobat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

La ședințele consiliului de administrație participă, de regulă, și un reprezentant al elevilor, cu statut de observator. Președintele de ședință este ales pentru o perioadă de cel mult un an, conduce ședințele consiliului de administrație și semnează hotărârile adoptate în această perioadă. Președintele consiliului de administrație nu este, în mod obligatoriu, directorul unității de învățământ.

Președintele consiliului de administrație are următoarele atribuții [Ibidem, p. 2]:

- conduce ședințele consiliului de administrație;
- semnează hotărârile și documentele adoptate de consiliul de administrație, în toate situațiile prevăzute de lege;
- întreprinde demersurile necesare pentru înlocuirea membrilor consiliului de administrație în situațiile prevăzute de lege și de către prezenta metodologie;
- colaborează cu secretarul consiliului de administrație în privința redactării documentelor necesare desfășurării ședințelor, convocării membrilor și comunicării hotărârilor și deciziilor adoptate.

Președintele consiliului de administrație este ajutat de un secretar desemnat de acesta. Secretarul consiliului de administrație este secretarul unității de învățământ. Acesta nu are drept de vot. Ședințele consiliului de administrație au loc lunar sau de câte ori este necesar, la solicitarea directorului sau a 2/3 din numărul membrilor.

Adoptarea hotărârilor de către consiliul de administrație se face prin majoritate simplă sau absolută, prin vot deschis sau secret, conform legii, în funcție de natura obiectului de reglementare al hotărârii.

2) Ședințele Consiliului profesoral

Consiliul profesoral, organ suprem de conducere, cu rol de decizie în domeniul educațional, este format din personalul didactic al Instituției. Președintele consiliului profesoral este directorul instituției. Ședințele consiliului profesoral sunt prezidate de director (în cazuri excepționale de director adjunct, responsabil de procesul instructiv). Subiectele puse în discuție la consiliul profesoral sunt dezbătute și finalizează cu decizii, aprobate prin votul majorității. Hotărârile consiliului profesoral sunt puse în aplicare prin ordinul conducătorului instituției, devenind obligatorii pentru tot personalul didactic.

Consiliul profesoral se întrunește de cel puțin 5 (cinci ori) pe parcursul anului școlar: 3 ședințe organizatorice – (începutul anului școlar, sfârșitul semestrului I, sfârșitul anului școlar) și 2 ședințe tematice. În cazuri excepționale, consiliul profesoral poate fi convocat în ședință extraordinară de către director sau la cererea a cel puțin 1/3 din cadrele didactice.

În cadrul ședințelor, Consiliul Profesoral [11, p. 3]:

- dezbate și propune pentru aprobare consiliului de administrație al Instituției: proiectul managerial anual și de dezvoltare instituțională / eventuale completări sau modificări ale acestuia; raportul de evaluare internă privind calitatea procesului educațional din Instituție; raportul general privind starea și calitatea învățământului din Instituție;
- dezbate și aprobă rapoartele de activitate a Comisiilor metodice, Consiliului diriginților și a altor comisii ce activează în cadrul Instituției;
- aprobă statutul instituției;
- dezbate și aprobă regulamentul Instituției, în ședință la care participă cel puțin 2/3 din personalul salariat al instituției;
- alege cadrele didactice delegate în componența consiliului de administrație al Instituției;
- aprobă componența nominală a comisiilor metodice din Instituție;
- aprobă rapoartele prezentate de șefii Comisiilor metodice vizând activitatea în anul curent de studii;
- validează raportul privind situația școlară semestrială și anuală prezentată de fiecare profesor/diriginte, precum și situația școlară după încheierea sesiunii suplimentare, diferențe și corigențe;
- decide privind admiterea la teze a elevilor din învățământul liceal la disciplinele stabilite de Ministerul Educației;
- decide privind admiterea la examenul național de bacalaureat, organizat în modul stabilit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării;
- decide privind promovarea elevilor din învățământul liceal, conform prevederilor Regulamentului de evaluare, promovare în învățământul secundar general, aprobat de Ministerul Educației;
- validează și propune consiliului de administrație componenta școlară a Planului - cadru la nivelul instituției, constituită din pachete disciplinare opționale oferite pentru anul școlar în curs;
- validează și propune curricula pentru disciplinele opționale spre aprobare Consiliului Național pentru Curriculum;
- dezbate, la solicitarea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, Organului Local de Specialitate în domeniul învățământului al Administrației Publice Locale sau din proprie inițiativă, proiecte de legi sau de acte normative, ce reglementează activitatea educațională și prezintă, în termenii stabiliți, organelor ierarhic superioare propunerile de modificare sau de completare;
- identifică și dezbate probleme legate de conținutul sau organizarea activității educaționale din Instituție;
- examinează dosarele de atestare și decide asupra recomandării privind conferirea/ confirmarea gradului didactic/ managerial.

3) Ședințele Comisiei metodice

Comisia metodică se constituie din profesori care predau aceeași disciplină de studiu sau din arie curriculară determinată în Planul-cadru de învățământ. Șeful Comisiei metodice este numit prin ordinul directorului Instituției, de regulă, cu consultarea membrilor ei.

Membrii Comisiei metodice, în cadrul ședinței la început de an școlar analizează modificările și completările privind curriculumul scris, curriculumul predat/ operaționalizat, curriculumul evaluat și asigurarea didactică la disciplină stipulate în Sugestiile metodologice și manageriale privind organizarea procesului educațional în anul curent de studii, elaborate de Ministerul Educației.

4) Ședințele Consiliului diriginților

Consiliul diriginților este constituit din diriginții tuturor claselor. De obicei, ședințele consiliului diriginților sunt trimestriale. În cadrul acestor ședințe, Consiliul diriginților are următoarele atribuții [Ibidem, p. 5]:

- dezbate probleme privind structura, conținutul și metodică orelor de dirigenție specifice ciclului din învățământul secundar general;
- analizează participarea, în cadrul activităților comunitare și de voluntariat a elevilor la clasă;
- coordonează participarea colectivelor de elevi în activitățile extrașcolare și diverse schimburi de experiență;
- orientează colectivul didactic al Instituției în vederea stabilirii unor cerințe educaționale unice față de elevi.

5) Ședințele Comitetului de părinți

Comitetul de părinți al clasei se alege în fiecare an în cadrul adunării generale a părinților elevilor clasei, convocată de diriginte, care prezidează ședința. Convocarea adunării generale pentru alegerea comitetului de părinți al clasei are loc în primele 30 zile de la începerea cursurilor anului școlar. Comitetul de părinți al clasei se compune din trei/cinci persoane: un președinte și doi/patru membri.

Dirigintele clasei convoacă adunarea generală a părinților la începutul fiecărui semestru și la încheierea anului școlar. De asemenea, dirigintele la propunerea/solicitarea președintelui comitetului de părinți al clasei poate convoca adunarea generală a părinților ori de câte ori este necesar. Comitetul de părinți al clasei reprezintă interesele părinților elevilor clasei în adunarea generală a părinților la nivelul Instituției, în consiliul administrativ și în consiliul clasei [11, p. 8].

6) Ședințele Consiliului reprezentativ al părinților

Consiliul reprezentativ al părinților este compus din președinții comitetelor de părinți ai fiecărei clase. Consiliul reprezentativ al părinților își desemnează reprezentanții săi în organismele de conducere ale școlii.

Asociația de părinți organizează întâlniri pentru a discuta despre:

- identificarea surselor de finanțare extrabugetară și propunerea consiliului de administrație al Instituției, la nivelul căreia se constituie, modul de folosire a acestora;
- sprijinul parteneriatelor educaționale dintre unitățile de învățământ și instituțiile cu rol educativ în plan local;
- susținerea conducerii Instituției școlare în organizarea și în desfășurarea consultațiilor cu părinții, pe teme educaționale;

7) Ședințele Consiliului de elevi.

Consiliul Elevilor este o structură reprezentativă a elevilor la nivel instituțional implicată în identificarea și soluționarea problemelor care îi privesc, în parteneriat cu echipa managerială, cadrele didactice și părinții, în beneficiul elevilor și al comunității. Scopul consiliului este de a acționa ca un organ reprezentativ al elevilor în chestiuni importante, în strânsă legătură cu echipa managerială, profesori și părinți.

Dezvoltarea parteneriatului între Consiliul de elevi și profesori are beneficii atât pentru unii, cât și pentru alții. Consiliul de elevi poate juca un rol important în recunoașterea și susținerea lucrului profesorilor. În același mod, interesul și susținerea profesorilor poate fi de mare valoare pentru Consiliu, în special la etapa inițială a dezvoltării sale.

În general, este de dorit ca un membru al corpului didactic să fie prezent la ședințele Consiliului pentru dezvoltarea unei relații de lucru între elevi și profesori. Susținerea și ghidarea oferite de profesori pot fi utile atât în cadrul Comisiilor create, cât și atunci când Consiliul planifică și desfășoară proiecte sau activități.

Profesorii vor încuraja elevii care nu sunt membri ai Consiliului elevilor să solicite membrilor acestuia feedback permanent despre activitatea lor și să se asigure faptul că ei într-adevăr sunt vocea lor.

Consiliul elevilor poate găsi util să se întâlnească periodic cu membrii Consiliului părinților, să invite reprezentanții acestuia la ședințe, să-i implice în proiectele promovate. Aceasta va contribui la stabilirea unei bune comunicări între Consiliul elevilor și părinți.

Prima ședință a Consiliului elevilor este convocată de către directorul instituției în scurt timp după alegeri. În cadrul acesteia, echipa managerială înmânează certificate de membru al CE, se examinează Regulamentul de activitate al Consiliului și se discută asupra priorităților.

De asemenea, elevii sunt încurajați să propună structura Consiliului, funcțiile de conducere, comisii etc. Elevilor li se sugerează să se gândească asupra candidaților pentru funcțiile determinate [12, p. 38].

Pentru a asigura transferul de experiență și durabilitatea, foștii membri ai Consiliului elevilor pot fi invitați la prima ședință pentru a transmite portofoliul Consiliului elevilor membrilor noi aleși. O perioadă de timp, ei pot participa la reuniunile Consiliului nou în calitate de consilieri-consultanți.

Consiliul elevilor se poate întruni în ședințe ordinare lunar, și dacă este cazul, în ședințe extraordinare, dar nu în exces. Durata ședințelor este determinată de volumul și natura subiectelor discutate, dar este important ca ședințele să nu fie prea lungi. Ședințele Consiliului elevilor pot ajunge până la o oră și jumătate. Ședințele consiliului sunt desfășurate în timpul unei zile obișnuite.

Fiecare ședință are o agendă, elaborată de către președintele sau secretarul Consiliului și consultată cu membrii acestuia. Este important ca agenda să conțină problemele pentru care elevii instituției de învățământ manifestă un interes real, iar consiliul poate să le influențeze, schimbând situația.

Ședințele sunt pregătite din timp pentru a permite membrilor Consiliului să consulte un număr cât mai mare de elevi cu referire la ceea ce urmează să se discute. Numai în așa mod elevii vor simți că Consiliul îi reprezintă cu adevărat și vor aprecia pozitiv activitatea lui. După fiecare ședință elevilor li se oferă feedback despre deciziile luate de către Consiliu.

Pentru ca consiliul să fie eficient, activitățile și ședințele acestuia sunt gestionate fără presiuni și urgențe.

Ședințele Consiliului sunt publice. Ele sunt anunțate din timp și elevii care doresc să asiste la ședințe se pot înscrie. În acest sens, este important ca ora ședinței să fie potrivită și pentru elevii care s-au înscris să participe la ședință.

Este necesar de organizat luarea de notițe la ședințele Consiliului, cu ajutor din partea personalului instituției de învățământ. Această sarcină poate fi împărțită între membrii Consiliului prin rotație sau atribuită unui singur membru, de exemplu, secretarului.

Ședințele Consiliului sunt asistate de cel puțin o persoană din personalul instituției. Este recomandat ca această persoană să fie membru al echipei manageriale. Prezența acestei persoane este simbolică din două motive: demonstrează faptul că directorul și organul de conducere valorează consiliul și va asigura o comunicare eficientă între Consiliu și echipa managerială. Alți adulți, cadre didactice sau personalul școlii, se pot prezenta la ședințele Consiliului pentru a discuta chestiuni specifice.

Atât directorul, cât și organul de conducere al instituției, iau în considerare orice aspect care le este comunicat de către Consiliul Elevilor și oferă răspunsuri.

8) Ședințele dirigitului cu părinții

Parteneriatul educațional este una dintre cerințele-cheie ale pedagogiei contemporane, este un concept și o atitudine. Acesta presupune [8, p. 21]:

- egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună;
- interacțiuni acceptate de toți partenerii;
- comunicare eficientă între participanți;
- colaborare (acțiune comună în care fiecare are rolul său diferit);
- cooperare (acțiune comună cu interrelații și roluri comune).

Părinții pot fi implicați în luarea deciziilor prin diverse **modalități formale**, care presupun o comunicare mai oficială, cu scopuri generale, administrative, de organizare și îmbunătățire a colaborării [Ibidem, p. 125]:

- **cooptarea reprezentanților** părinților în Consiliul de administrație al școlii sau Consiliul pedagogic;
- **consiliile părinților** – în majoritatea școlilor, consiliile părinților sunt formate din 3 reprezentanți, unul dintre ei fiind membru al Consiliului părintesc al clasei;
- **grupurile de lucru** – unele școli folosesc expertiza părinților sau a altor membri ai comunității, pentru a găsi soluții la problemele cu care se confruntă;
- organizarea de **ședințe de consultare** cu toți părinții – în cadrul acestora se iau decizii importante pentru clasă (amenajarea spațiului clasei, a teritoriului aferent școlii, stabilirea listei de materiale didactice pentru activitățile copiilor, inclusiv opționale; alimentația, distracțiile, organizarea timpului liber, procurarea unor bunuri necesare în clasă, discutarea scenariului unei sărbători etc.);
- **redactarea acordului** între părinți și școală sau a **planului anual** de lucru al instituției – părinții pot avea un aport real, dacă știu ce scopuri urmărește școala și cum pot fi de folos; ei ar putea să sugereze și activități interesante, la care să participe activ;
- organizarea de o **manieră interactivă a ședințelor cu părinții** – unii părinți, mai ales cei care nu au încredere în ei înșiși și în școală, manifestă reticență, punând la îndoială faptul că temerile lor vor fi puse în discuție și ascultate; profesorii trebuie să examineze

mai multe moduri de implicare, pentru a se asigura că aportul părinților este binevenit și primește răspuns.

Oricare dintre ședințele enunțate au anumite **avantaje și dezavantaje**.

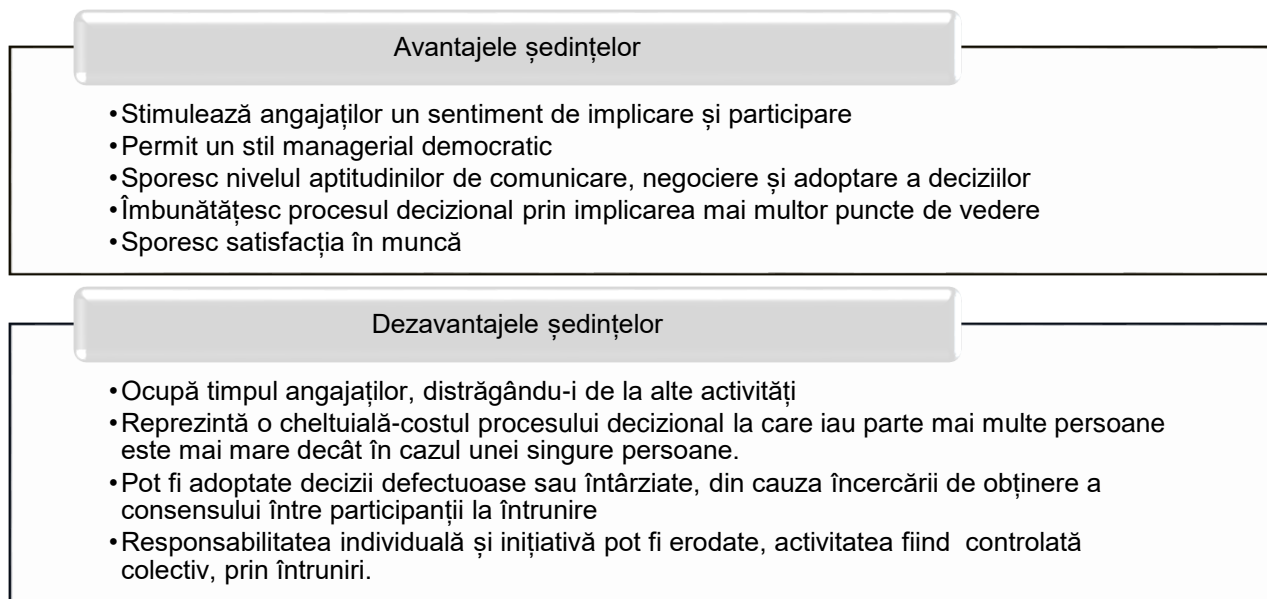


Figura 1. Avantajele și dezavantajele ședințelor [1, p. 46]

Din cele relatate constatăm că managementul eficient al ședințelor în instituțiile de învățământ pretinde un permanent schimb de informații. Managerii de nivel superior petrec cea mai mare parte din timpul de lucru comunicând, iar o bună parte din acesta în ședințe. Ședințele pot fi un element esențial al structurii organizatorice, un eficient instrument de conducere și de promovare a parteneriatului educațional.

Foarte importantă pentru eficientizarea ședințelor este **stabilirea anticipată a obiectivelor**. Acestea pot fi în principiu următoarele:

- **informarea** – se tratează întrebările legate de înțelegerea problemelor ce vor fi dezbătute, dar nu se intră în discutarea acestora;
- **soluționarea problemelor** – se urmărește soluționarea problemelor, eventual nerealizabile în ședința curentă, iar dacă este cazul se vor clarifica întrebările, prelucrate într-un plan de măsuri, până la ședința viitoare;
- **decizia** – are ca scop finalizarea unor probleme prin trasarea unor sarcini de lucru anumitor participanți, care se preiau din planul de măsuri [2, p. 25].

Gradul de eficiență al ședințelor este direct proporțional cu **modul de proiectare a acestora**. Conform regulilor unanim acceptate ale designului instrucțional, managerul trebuie să răspundă la patru întrebări fundamentale bine cunoscute în proiectare:

- 1) *Ce voi face?* (precizarea obiectivelor specifice);
- 2) *Cu ce voi acționa?* (analiza resurselor, diagnosticarea stării inițiale a instruirii: a. conținutul activităților; b. capacitățile de învățare – psihologia celui care învață, interesul, aptitudinile, motivația etc.; c. condiții materiale: de timp, de spațiu etc.),
- 3) *Cum voi acționa?* (proiectarea strategiilor educaționale: a. metode de instruire; b. mijloace de învățare; c. realizarea unor situații educaționale propice învățării – scenariul didactic;

4) *Cum voi ști dacă am realizat ceea ce mi-am propus?* (evaluarea calității și eficienței activității) [1, p. 65].

Îndeplinirea unor exigențe funcționale presupune frecvența adunărilor, durata și locul ședinței, mobilizarea participanților etc. [10, p. 152].

Frecvența adunărilor depinde, în primul rând, de factorii ce caracterizează mediul educațional în care se desfășoară activitățile de acest gen. Deși există justificări pentru soluții variate, trebuie respinse atât o planificare rigidă, cât și una prea relaxantă.

Durata fiecărei întâlniri nu poate fi nici ea marcată strict, dar un lucru e limpede: când este prea lungă (peste o oră și jumătate), ceva nu funcționează cum se cuvine.

Locul desfășurării: o sală bine pregătită (spațioasă, curată, aerisită, luminoasă, cu temperatura potrivită).

Mobilizarea participanților este elementul-cheie în organizare. Managerul constată că nu vin la ședințe tocmai cei care au mai multă nevoie de consiliere. Deseori vina aparține acestuia. Angajații vor veni cu interes, chiar cu plăcere la ședințe și vor participa la discuții numai atunci când [9, p. 38]:

- nu vor fi îngropați în reproșuri;
- nu vor fi tratați ca niște incuți, incapabili de a-și îndeplini atribuțiile funcționale;
- managerul va recunoaște cu obiectivitate și propriile greșeli;
- managerul va renunța la aerele de superioritate;
- participanții vor primi în timp util invitația la ședință, însoțită de subiectele planificate pentru discuție;
- managerul își respectă promisiunile și oferă soluții realiste, a căror rezolvare va fi urmărită până la capăt;
- managerul a pregătit și conduce cu siguranță ședința.

Respectarea **planificării timpului** este de o importanță majoră în timpul ședințelor. Pentru a conduce eficient o ședință, atunci când se stabilește ordinea de zi, se împarte timpul alocat întregii ședințe în perioade destinate fiecărui subiect în parte, ținând cont de importanța fiecăruia.

În concluzie, experiența managerială și didactică din ultimii ani ne permite să afirmăm că procesul de proiectare-organizare-realizare-evaluare a ședințelor a progresat calitativ. Organizarea oricărui tip de ședințe se realizează conform unui program elaborat din timp. Astfel trebuie de ținut cont de cerințele pentru organizarea unei ședințe: încurajarea inițiativei participanților, utilizarea datelor reale și surselor de informare primare, încurajarea participanților să se angajeze în dialog cu moderatorul, cât și cu ceilalți colegi, utilizarea întrebărilor deschise, încurajând participanții să-și adreseze întrebări unii altora, acordarea timpului pentru a construi relații și a comunica.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi. Aspecte teoretice și metodologice*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3
2. CARAUȘ, D.; LUNGU, V. *Ședințe cu părinții. Eficiente și antrenante*. Chișinău: ARC, 2008. 136 p. ISBN 978-9975-61-510-5
3. CARTALEANU, T. ș. a. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
4. COJOCARU, V. *Introducere în managementul educației*. București: E.D.P. 2002. 318 p. ISBN 973-30-1913-5

5. COSMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginți*. Iași: Polirom, 2008. 176p. ISBN 978-973-4613-10-6
6. COSTEA, S. *Management educațional. Note de curs*. București: E.D.P., 2010. 316 p. ISBN 973-30-5130-6
7. COVEY, S. R. *Etica liderului eficient sau Conducerea bazată pe principii*. București: ALL, 2001. 314 p. ISBN 973-9477-42-9
8. CUZNEȚOV, L.; SIMCENCO, I. *Parteneriatul educativ: familie – cultură postfigurativă. Repere teoretice și aplicative*. Chișinău: PrimexCom, 2015. 140 p. ISBN 978-9975-110-36-5
9. HAYNES, M. H. *Cum să facem ședințele eficiente*. București: Codecs, 1999. 196 p. ISBN 978-1003-075-56-1
10. NICOLESCU, O. *Managementul modern al organizației*. Alba Iulia: Tribuna Economică. 2001. 325 p. ISBN 973-934-890-4
11. *Regulament-Cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ primar și secundar general, ciclul I și II, aprobat la 05.08.2015*. 30 p. Disponibil https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=113279&lang=ro
12. STAN, E. *Managementul clasei*. Iași: Institutul European, 2009. 348 p. ISBN 978-973-611-606-3
13. TUDORICĂ, R. *Managementul educației în context european*. București: Meronia, 2007. 238 p. ISBN 978-973-109-729-9

MODALITĂȚI DE FORMARE A GÂNDIRII INOVATIVE LA STUDENȚI ÎN CADRUL CURSULUI DE „ART-PEDAGOGIE”

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

Abstract: *The "Art-pedagogy" course is considered an innovative direction of high school teaching, which aims to improve the psychological state of students, improve their mental health in order to mobilize the personal potential to master the professional environment and to form consistent holistic perception of the world.*

Keywords: *course, students, innovative thinking, characteristics of innovative thinking, the formation of innovative thinking.*

În volumul total al producției mondiale, industriile inovatoare ocupă un segment din ce în ce mai mare. Sunt multe condiții pentru activarea și succesul tranziției către o cale inovatoare de dezvoltare a industriei și a economiei în ansamblu, dar evidențiem un factor important, care îl reprezintă prezența unui număr mare de specialiști capabili să desfășoare activități creative inovatoare în diverse domenii, precum și consumatori alfabetizați care folosesc fructuos inovațiile nu numai în domeniul lor profesional, dar și în cel personal. Astfel, sarcina de formare profesională a tinerilor spre inovare, în special în domeniul educației, devine astăzi foarte relevantă.

Evidențiem că inovarea este implementarea unui produs/serviciu nou sau semnificativ îmbunătățit sau proces, o nouă metodă de marketing. *Activitățile inovative* au o structură complexă: sunt rezultatul integral al multor procese și trebuie luate în considerare în unitatea tuturor aspectelor. Activitățile inovative au caracter științific, tehnologic, organizațional, financiar și sunt orientate să conducă la implementarea inovațiilor.

Scopul principal al activității inovative este căutarea și punerea în aplicare a oricăror inovații pentru îmbunătățirea calității produselor, serviciilor, precum și pentru îmbunătățirea organizării și desfășurării proceselor. Nucleul activității inovative o constituie *gândirea*

inovativă, „servind” toate etapele de dezvoltare și implementare a inovațiilor și asigurând calitatea și aplicarea practică a acestora. O astfel de gândire apare rareori de la sine, în mod spontan. De obicei, durează mult timp pentru ca să fie direcționată într-un proces de gândire favorabil, prin urmare, pregătirea tinerilor pentru activități inovatoare, formarea gândirii corespunzătoare acestora ar trebui realizată cât mai devreme [1, 3].

Ipotezele de gândire inovativă sunt susținute de știința modernă care demonstrează neuroplasticitatea creierului, care se schimbă chiar și în anii de adult. Cu practica și provocările cu care se confruntă, oamenii sunt capabili să creeze noi conexiuni cerebrale și schimbări pozitive în creier.

În procesul gândirii inovative se caută o soluție nouă, o interpretare originală a unor lucruri cunoscute, prin combinarea ingenioasă a elementelor, se descoperă noi relații între obiecte și fenomene, dar cu totul neobișnuite. Rezultatul gândirii de acest fel, gândirii inovaționale, sporește simțitor productivitatea, îmbunătățește procesul de predare – învățare – evaluare.

În mod implicit, *gândirea inovativă* înseamnă capacitatea individului de a desfășura activități inovatoare. Dar această capacitate include nu numai operațiile mentale, ci și calități personale, precum *inițiativă, gândire critică, tendința de reflecție, motivația pentru inovare* etc.

Gândirea inovativă (GI) are următoarele caracteristici: este creativă; științifică și teoretică; pozitivă din punct de vedere social; constructivă; pragmatică.

1. *GI este un proces creativ*, adică merge dincolo de cadrul de algoritmi, șabloane, modele disponibile. Pentru inventator, scopul este de a rezolva o problemă practică, care poate fi implementată în mod obiectiv printr-un număr limitat de opțiuni. Unu și același rezultat poate fi obținut de diferiți oameni independent unul de celălalt, în timp ce, desigur, nu se poate spune că doar cei care au găsit o soluție mai devreme vor fi creativi.

2. *GI este științifico-teoretică*. Gândirea științifică se desfășoară conform principiilor după care ghidează astăzi oamenii de știință în abordarea asupra cercetării și a rezultatelor acestora.

Fără generalizare, fără a construi modele teoretice care să aibă o bază obiectivă, a căror adecvare la fenomenele studiate, iar procesele au fost testate în mod repetat, este imposibil să se creeze un produs inovator care este solicitat la nivelul modern de dezvoltare a științei și tehnologiei.

3. *GI este de natură social pozitivă*, deoarece este întotdeauna îndreptată spre creație, motivația sa este determinată de ideea umanismului, iar problemele în curs de rezolvare au semnificație socială: inovațiile cresc productivitatea muncii, facilitează condițiile de muncă, permit îmbunătățirea vieții etc.

4. *GI are un caracter constructiv* - capacitatea de a stabili sarcini în mod realist, de a alege adecvat metode și mijloace, de a planifica succesiunea acțiunilor.

5. *GI este pragmatică*. Pragmatismul este strâns legat de caracterul constructiv al gândirii inovatoare. Un inovator diferă de omul de știință prin aceea că nu se limitează doar la descoperire și la justificarea teoretică, el este, de asemenea, angajat în implementarea invenției, obținând rezultate practice. În același timp, el trebuie să îmbine calitățile personale inerente nu numai unui om de știință, ci și unui organizator, manager, antreprenor [5, pp. 24-26].

Gândirea inovatoare este creativă, științific-teoretică, pozitivă din punct de vedere social, constructivă, pragmatică, fiind direcționată spre asigurarea inovației și desfășurată la nivel cognitiv și instrumental. Precizăm că în prezent, una dintre tehnologiile pedagogice inovatoare în stadiu de dezvoltare este *art-pedagogia*. Este o ramură a științelor pedagogice care studiază legitățile dezvoltării și instruirii/educației prin mijloace specifice artei.

Să luăm în considerare mai detaliat formarea gândirii inovatoare la studenți în cadrul cursului de „Art-pedagogie”. În raport cu dimensiunile teoretice parcurgerea cursului vizează familiarizarea studenților cu problemele fundamentale ale aplicării artei în vederea formării culturii artistice, problemei integrării și adaptării sociale, dar și dezvoltării creativității, imaginației și vizualizării creative. Din perspectiva practică, acest curs vizează competențe de aplicare ale tehnicilor art-pedagogice și de intervenție prin artă în diverse situații educaționale.

Pe de o parte, sunt multe metode și instrumente pentru dezvoltarea creativității și imaginației la studenți. Pe de altă parte, cei mai mulți studenți nu folosesc logica în procesul creativ care să le permită verificarea validității fie a unei idei paradoxale, fie a unei idei generate, nu își pot controla imaginația atunci când rezolvă o problemă etc.

Una din modalitățile de formare a gândirii inovative la studenți în cadrul cursului de „Art-pedagogie” este reîncadrarea - de a vedea situația diferit și a găsi căi alternative către o soluție. Aceasta permite depășirea obstacolelor din procesul de inovare, ca și întrebând “dacă” și “ce zici dacă” să reinventați și să creați mai multe posibilități. Studenții învață că putem întotdeauna să ne oprim, să evaluăm poziția și percepția actuală a situației și să se forțeze să o privească diferit, dintr-un alt punct de vedere. Exemplificăm câteva din exercițiile de dezvoltare a reîncadrării :

- Faceți o listă de 6 lucruri care au sfârșit mult mai diferit, dar mai bine decât v-ați așteptat.
- Scrieți 4 finaluri alternative pentru un film sau o carte pe care ați văzut-o / ați citit recent. Decideți care dintre ele vă place cel mai mult.
- Gândiți-vă la cea mai utilizată tehnologie din viața dvs. (de exemplu, mașină, electricitate, telefon). Imaginați-vă cum ați rezolva provocările cu care vă veți confrunta dacă le veți pierde pe fiecare dintre aceste tehnologii.
- Priviți pantofii / ghetele / sandalele / cizmele și imaginați-vă povestea lor.
- Realizați un mic dialog imaginativ având ca protagoni elemente diferite sau nu, cum ar fi: doi iepuri; cocoșul și găina; pantoful drept cu cel stâng; broasca și cheia; ușa și peretele; guma și creionul; semaforul și trecerea de pietoni; ploaia și vântul; tunetul și fulgerul.
- Imaginați-vă că aveți o „fabrică de făcut vânt”. Cui l-ați vinde, cât ați cere pe el, cum l-ați ambala și unde l-ați depozita?
- „Înmulțiți” literele alfabetului (mici, mari, de mână, de tipar) adăugându-le părți care să le transforme în noi imagini. [4, pp.183].

Pentru a menține motivați studenții să lucreze spre mentalitatea și obiectivele inovatoare, în cadrul cursului sunt propuse povestiri/povești motivaționale care să precizeze că aceste capacități nu sunt puse în piatră și că le pot dezvolta prin efort, strategii adecvate și angajament. Studenții analizează articole, cărți sau filme care descriu oameni care, în ciuda faptului că nu au apreciat abilitățile din zona respectivă, nu au renunțat și au obținut rezultate extraordinare. În acest context, „ingredientele” de bază în aceste povești sunt: optimismul; gândirea pozitivă; rezolvarea de probleme; stima de sine ridicată; creșterea

încrederii de sine. De exemplu, Walt Disney – a cărui primă companie de animație a dat faliment, iar următorul său angajator l-a concediat pentru lipsa imaginației. Un simbol actual al inovativității și creativității sau Albert Einstein – considerat handicapat mental ca și copil. Simbolul comun al geniului și câștigătorul premiului Nobel, nu a vorbit până la vârsta de patru ani și nu a putut citi până la vârsta de șapte ani.

De final, gândirea inovativă în educație este o condiție firească și necesară pentru dezvoltarea acesteia în conformitate cu nevoile în continuă schimbare ale societății. Contribuind, pe de o parte, la păstrarea valorilor tradiționale, pe de altă parte, inovațiile elimină tot ce este învechit și uzat, contribuind la fundamentarea transformărilor sociale.

Referințe bibliografice:

1. DELIJA V. P. Innovacionnoe myshlenie v XXI veke. [The innovation thinking in XXI centure]. Moscow: Depo. 2011. 232 p. (In Russian) ISBN 978-5-904147-12-9.
2. FOCA, Eugenia. Startupul ca vector de dezvoltare inovativă în educație. In: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor*. Volumul I, 9 octombrie 2020, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russol din Bălți, 2020, pp. 61-63. ISBN 978-9975-50-255-9 [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4979/1/Foca_Mat_conf_%20Vol.1.pdf
3. Inovație în educație. Revista națională de profil psihopedagogic pentru cadre didactice [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: <https://revistaeducatie.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/INOVATIE-IN-EDUCATIE-NR.5-MARTIE-2020.pdf>
4. PAȘCA M.D., BANGA E. *Terapii ocupaționale și arte combinate- repere creative*. Târgu-Mureș: University Press, 2016. 235 p. ISBN 978-973-169-453-5 [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: <http://bjmures.ro/bd/P/001/28/P00128.pdf>
5. USOLTSEV A. P., SHAMALO V. B. The concept of innovation thinking. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. [Pedagogical Education in Russia]. 2014. № 4. P. 17–30. (In Russian) [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-innovatsionnogo-myshleniya-shkolnikov-v-uchebnom-protse>
6. МАКОВЕЦ Л. А. Артпедагогика как инновационная технология в образовательном пространстве // БГЖ. 2018. №3 (24). URL: [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/artpedagogika-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-v-obrazovatelnom-prostranstve>
7. ШАБАНОВА О. П., ШАБАНОВА М. Н. Арт-терапия как инновационная педагогическая компетенция обучающихся творческой направленности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. №1 (57). [online] [citat 20.10.2021] Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-kompetentsiya-obuchayuschih-sya-tvorcheskoy-napravlennosti>

DEZVOLTAREA POTENȚIALULUI CREATIV LA STUDENȚI – VIITORII PEDAGOGI PRIN INTERMEDIUL PROIECTELOR ÎN MEDIUL ONLINE

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

Abstract: *The article examines the development aspects of the creative potential of student personality through creative projects. The concepts of "creativity", creative activity, creative project are analyzed. The authors' views on creative skills and their development are taken into account. The conditions for forming the creative potential of students are indicated. Several online projects were carried out in order to develop the creative potential of students.*

Keywords: *students, creative potential, creativity, creative projects*

Schimbările semnificative care au loc în sistemul de învățământ superior au determinat orientări serioase în problema formării specialiștilor pentru instituțiile de învățământ. În realitățile moderne, sunt acum solicitați specialiști, a căror pregătire este determinată nu numai de nivelul cunoștințelor lor teoretice, ci și de dobândirea abilităților necesare în procesul de stăpânire a disciplinelor academice și implicării în diferite proiecte.

Una dintre cele mai necesare sarcini ale învățământului superior este dezvoltarea abilităților creative ale studenților. Un specialist cu abilități creative bine dezvoltate are succes nu numai în activitatea sa profesională, el are astfel de trăsături de personalitate care îl ajută în implementarea planurilor și sarcinilor sale profesionale, construiește interacțiuni productive cu oamenii din jurul său. Prin urmare, lucrând cu studenții, profesorii trebuie să-și dezvolte abilitățile creative și, pentru a implementa sarcina stabilită, să-i includă în diverse activități pentru a-și dezvolta aceste calități și abilități, cu atât mai mult că pandemia de Covid-19 a adus multe încercări pentru întreaga omenire, testând capacitatea oamenilor de a face față nu numai unei crize de sănătate, dar și perioadei de izolare, cauzată de nevoia de a trăi regimul de carantină, menținând în același timp educația și activitatea socială.

Incertitudinea condițiilor socio-educaționale, discreditarea valorilor morale, situațiile dificile de viață și de izolare, dar și alte provocări din mediul educațional online invocă stres psihologic, încordare, frică, confuzie, afectând sănătatea spirituală, mentală și fizică a actorilor educaționali, uneori provocând indiferență și pasivitate, altele anxietate, ostilitate, alertă și panică. O criză ne scoate din ordinea firească a vieții, ne pune sub semnul întrebării modul în care trăim, proiectele noastre de viață, evidențiază profesorul, cercetătorul și psihologul român Mircea Miclea [1].

Evident că în aceste condiții se acordă atenție sporită mediilor de socializare, noua generație de „nativi digitali” are nevoie și mai mult de comunicare și colaborare. E știut că educabilii sunt implicați deplin atunci când învață despre sau cu lucruri cu care sunt familiarizați sau care sunt relevante pentru ei. După cum cadrele didactice cu experiență cunosc că unul dintre ingredientele unei activități educaționale de succes este de a încerca să utilizați date reale și autentice. Social media este extrem de relevantă cultural, în acest moment, pentru actorii educaționali și valorificarea acestor instrumente în învățământ poate dezvolta contexte eficiente de învățare.

Navigând pe internet suntem surprinși de nenumărate proiecte creative (*Tussen Kunst & Quarantaine*, *ArtAtHome*, *ArtIsolation*, *Izoizolyatsiya*) apărute în contextul pandemiei COVID-19, care au urmărit contracararea plictiselii și au pornit inițial de la o provocare foarte simplă care a constat în imitarea unei opere de artă celebră folosind elemente, obiecte găsite acasă, apoi făcând o fotografie și partajând-o într-un grup pe rețelele de socializare. Ideea de a regândi și de a prezenta picturile celebre a devenit virală pe internet [3, 4, 5].

Am decis să folosim aceste experiențe de creativitate ca pretext pentru Proiectul „Art-Izoleta”, inițiat în aprilie 2020, pe platforma de socializare Facebook. Intenția acestui proiect a fost de a promova inițiativele creative ale studenților Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte și elevilor Colegiului Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți [2].

Izolarea are cel puțin un efect secundar pozitiv, iar creativitatea educabililor este unul dintre ele. Proiectul „Art-Izoleta” include lucrări clasice și moderne de artă adaptate zilelor

noastre. Pe lângă umorul și inventivitatea studenților, aceste ilustrații sunt deosebite pentru că reflectă tema educației, actuală în toate secolele.

În alegerea lucrărilor potrivite, studenții au vizitat online zeci de muzee din lume, care propuneau excursii virtuale și descriau colecțiile pe site-urile lor. Majoritatea „picturilor vii”, evident, au fost inițial inspirate conform propriului tip (sau a membrilor familiei lor) cu eroii picturilor celebre, încercând să recreeze în detaliu gesturile, compoziția și chiar lumina. Unul dintre cele mai interesante momente ale proiectului a fost regândirea compozițiilor cu mai multe figuri din articolele de uz casnic: un cățeluș este înlocuit cu unul de pluș, în loc de papagali strălucitori, apar pachete de produse chimice de uz casnic de culoarea corespunzătoare, cerul înstelat al lui Gog este așezat din orez și hrișcă și așa mai departe.

Studenții nu numai că au plasat rezultatul pe pagina proiectului, dar și au descris exact modul în care a decurs procesul de creare a picturii vii, ce dificultăți au întâmpinat și ce materiale au fost utilizate la îndemână - gene false, rochii din textile corespunzătoare, măști etc.

Participanții au subliniat adesea cum copiii implicați în proiect manifestau inițial rezistență, cât de greu a fost să-i convingă să ia parte, să îmbrace accesorii, să ia o poză - și cum copiii au intrat apoi în rol.

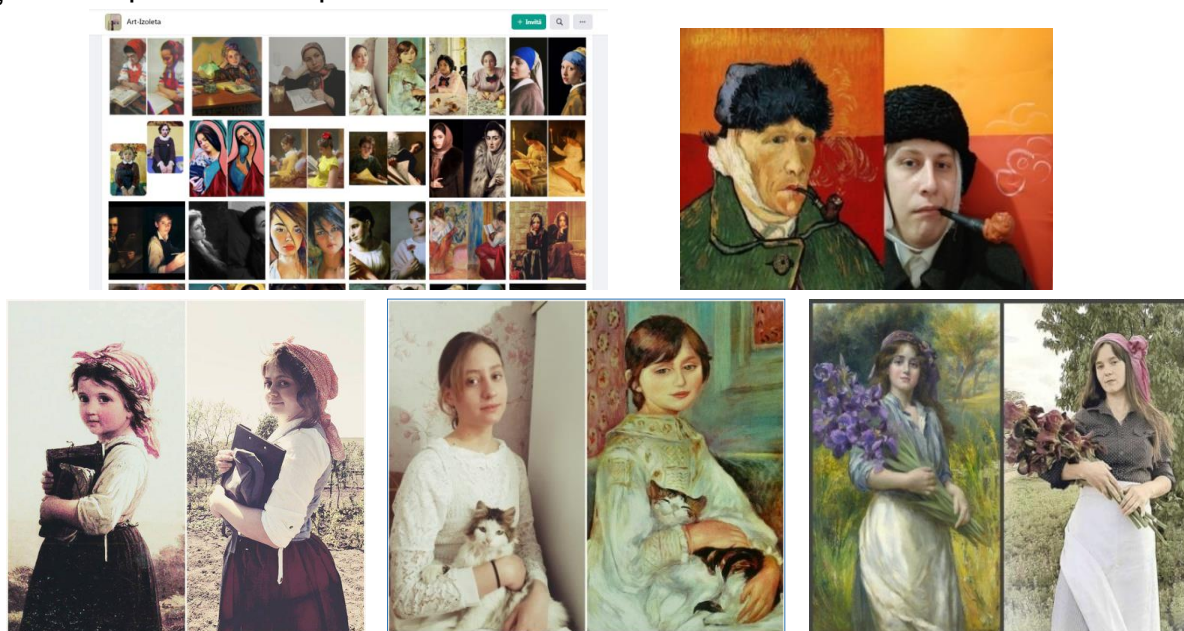


Fig. 1. Proiectul „Art-Izoleta”, pagina Facebook (capturi de ecran)

<https://www.facebook.com/groups/866913183829462/media>

În momentul postării „picturii vii”, ca dovadă a experiențelor personale ale autorilor, efectul de sinergie socială a fost amplificat datorită comunicării participanților la proiect, prin aprecieri, comentarii, discuții etc.

Studenții și elevii au evidențiat că se simt mult mai bine în urma acestui proces meditativ de creare a „picturilor vii”. Arta i-a ajutat să se elibereze de emoțiile negative, deoarece aveau un control total asupra propriei lumi artistice și au putut interpreta o pictură așa cum o vedeau. În plus, o asemenea practică a contribuit la popularizarea artei și cultivarea educabililor în acest domeniu. Desigur, există mult mai multe proiecte online și flashmob-uri creative apărute în acest timp.

Am luat în considerare propria experiență în proiectul „Art-Izoleta”, prin care s-a demonstrat efectul benefic al artei asupra socializării, capacitatea și valoarea acesteia de a uni oameni diferiți într-o cauză comună. Arta va supraviețui oricărei crize, iar oamenii vor supraviețui doar împreună cu ea.

Referințe bibliografice:

1. MICLEA M. *Arta de a trăi în vremuri de criză*. 2020. [online] [citată 27.06.2021]. Disponibil: <https://www.g4media.ro/mircea-miclea-arta-de-a-trai-in-vremuri-decriza.html?fbclid=IwAR1UlnTSjgDzbALL9CxYYGjpbLYqYekpyoLqUZJtavDWMoy5hUYvVixJ>
2. Proiectul „Art-Izoleta” Facebook : [online] [citată 27.06.2021]. Disponibil: <https://www.facebook.com/groups/866913183829462>
3. Группа «ИзоИзоляция» // Facebook : [online] [citată 27.06.2021]. Disponibil: <https://www.facebook.com/groups/izoizolyacia/> (data adresării: 01.11.2020).
4. Искусство и пандемия XXI в.: кризис или возможность? Art and the twenty-first century pandemic: crisis or opportunity? [online] [citată 27.06.2021]. Disponibil: https://elar.ufu.ru/bitstream/10995/99058/1/978-5-7996-3246-5_038.pdf
5. Virtual Oecumene: Ontological Paradigm of Art Education and Museum Strategies in the COVID-19 Environment [online] [citată 27.06.2021]. Disponibil: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/polyudova_32-39.pdf

DIMENSIUNI PSIHLOGICE ALE PERSONALITĂȚII PROFESORULUI EFICIENT

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

Abstract: *The article reflects the theoretical investigation of the psychological dimensions of the personality of the effective teacher. Of interest is the synthesis of the most significant domestic and foreign studies that highlight the investigations of the personality of the effective teacher from several perspectives: relational or axiological, internal determination or as a product of external requirements.*

Keywords: *effective teacher, professionalism, competence, abilities, performance.*

Profesorul trebuie să fie, prin definiție, o personalitate eficientă. Este teza de bază care traversează studiile din domeniul psihologiei pedagogice, pedagogiei, psihologiei sociale aplicată în educație. Descoperirea celor mai importante dimensiuni responsabile pentru succesul în activitatea profesională a cadrului didactic reprezintă, după cum precizăm, un obiectiv major al studiilor de psihologie aplicată. Profesorul bun este caracterizat cel mai adesea prin atribute ca profesionist, talentat, competent sau performant. Cu un sens similar se folosește și termenul de „eficiență”.

Interesul pentru problematica personalității profesorului, cadrului didactic nu este de dată recent, fapt constatat prin încercările sistematice ale cercetătorilor în psihologie de a o defini și a o măsura. Printre cele mai semnificative studii apreciază fiind demn de amintit cele realizate de:

S. Marcus, T. David, A. Predescu privind empatia cadrelor didactice. Ipoteza de la care pleacă autorii constă în ideea că pentru exercitarea cu succes a profesiei didactice se impune cu necesitate manifestarea unui comportament empatic evoluat, ca însușire aptitudinală.

Paul Popescu Neveanu și Tinca Crețu în rezultatul investigațiilor științifice scot în evidență comunicativitatea – element esențial din sistemului de aptitudini didactice, studiată

în detaliu pe următorii 8 factori: vorbire expresivă, gesticulare adecvată, capacitate de demonstrare inductivă și logică, expunerea semnificativă și inteligibilă, dialog familiar și antrenat, simț dramatic, capacitate empatică de transpunere în situația psihologică a educabilului precum și abilități organizaționale, de control psihodidactic, docimologice.

Paul Popescu Neveanu și Florica Luțescu abordează studiul personalității profesorului dintr-o perspectivă axiologică, apreciind că valorile reprezintă în organizarea personalității formațiunile sau instrumentele cele mai consistente și influente întrucât se traduc imperativ în comportament. Sistemul de valori a cadrului didactic, după Paul Popescu Neveanu, ocupă o poziție centrală reglementând și conducând întregul sistem de interacțiuni cu mediul social.

De un interes și o aplicabilitate mai largă dar cu posibilități de adecvare și la personalitatea cadrului didactic sunt cercetările întreprinse de Semfronia Filipoi care a pornit de la ipoteza că în determinarea succesului profesional componentele personalității au o mare pondere explicativă atât la nivelul performanței, cât și a succesului trăit și resimțiti subiectiv.

O abordare interesantă, cu aplicabilitate la profesiunea didactică este și cercetarea lui Adrian Neculau, care apreciază că relația dintre personalitate și rolul social exercitat de individ este reciprocă: pe de o parte persoana poate fi predispusă, prin structura personalității sale, să ocupe sau să adopte un status, odată cu rolul asociat acestuia, pe de altă parte, adaptarea eficientă la cerințele conduitei de rol face apel la anumite calități ale personalității: maleabilitate, politețe, comportament agreabil, farmec personal etc., furnizate nu atât de valoarea intrinsecă a individului, cât de capacitatea sa de învățare socială.[3; 113]

Analiza literaturii de specialitate din Rusia, în problematica personalității profesorului, trăsăturile de personalitate ce asigură eficiența, succesul activității didactice, atestăm în cercetările pedagogice realizate de Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, С.В. Кондратьева, Л.М. Митина.

Н.В. Кузьмина identifică componentele personalității care determină eficiența/succesul profesional a cadrului didactic: individuale și profesionale pedagogice (cunoștințe profesionale și abilități, competențe profesionale). [4; 80]

А.К. Маркова menționează despre structura trăsăturilor subiective (caracteristici obiective, care includ cunoștințe profesionale, abilități, competențe profesionale, cunoștințe psiho-pedagogice; caracteristici subiective, care includ motivația, concepția despre Eu, montajul psihologic, particularități individuale). [8; 64]

Л.М. Митина elaborând modelul personalității cadrului didactic în contextul abordării tridimensionale activitate – comunicare – personalitate, identifică cinci trăsături profesionale semnificative, care descriu două grupe de aptitudini pedagogice (după Н.В. Кузьмина): proiectiv-agnostice (stabilirea obiectivelor pedagogice, gândire pedagogică); reflexiv-perceptive (reflexie, tact pedagogic, orientare pedagogică). [12; 76]

În contextul investigațiilor științifice centrate pe personalitatea cadrului didactic, atragem atenția asupra conceptului de profesionalism, profesionalismul cadrului didactic. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să constatăm mai multe abordări cu privire la esența, structura, conținutul profesionalismului cadrului didactic, care convențional pot fi clasificate în patru grupe:

1. Profesionalismul personalității - ca fenomen psihologic care se profilează în următoarele componente: personalitatea pedagogului, particularitățile, însușirile și trăsăturile

acestui (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А.Бодалев, Л.М. Митина). Aici se raportează cercetările în care trăsăturile individuale și profesionale, caracteristicile cadrului didactic sunt abordate ca factor, predispoziție, condiție obligatorie a succesului activității pedagogice, a profesionalismului.

2. Profesionalismul personalității se studiază prin activitatea pedagogului (Н.С.Пряжников, Е.А. Климов). Aici sunt raportate investigațiile științifice în cadrul psihologiei muncii pe probleme de formare profesională. Atenția este focusată pe criteriile și nivelurile profesionalismului, legitățile formării, studiarea influenței schimbărilor de vîrstă asupra trăsăturilor profesionale esențiale, cauzele deformărilor profesionale.
3. Profesionalismul personalității cadrului didactic se tractează ca competență, măiestrie pedagogică (F.N. Gonobolin, V.A. Crutețkii).
4. Profesionalismul personalității cadrului didactic se abordează prin prisma calificării profesionale și a competenței profesionale (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова). [10; 93]

Literatura de specialitate propune o gamă de definiții conceptului de competență profesională a cadrului didactic care în sens larg reprezintă: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative”, iar în sens restrâns, „se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice”. I.Jinga propune trei tipuri de competențe care formează, în opinia sa, competența profesională a cadrului didactic: competența de specialitate; competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială.

În studiul personalității cadrului didactic scotem în evidență studiile realizate de către cercetători autohtoni. Iuliana Fornea în investigarea imaginii profesorului instituției de învățământ superior medical (ÎSM), abordează imaginea profesorului drept stereotipul expresiv al percepției imaginii profesorului în reprezentarea grupului de discipoli, colegi, cercului social și a întregii societăți. [4; 89]

Autoarea, citându-l pe E. F. Iwanicki, consideră că în evaluarea unui profesor trebuie să ținem seama de:

- „abilitățile pedagogice”, adică „orice aptitudine, cunoștințe sau poziție” a valorii profesionale care poate fi relevată, dacă este „însușită într-o practică pedagogică reușită”.
- „competența profesională”, adică „totalitatea cunoștințelor și aptitudinilor profesionale”.
- „performanța profesorului” adică „ceea ce face un profesor în profesiunea lui mai mult decât ceea ce poate „face”.
- „eficiența profesorului”, adică „efectul pe care îl are performanța profesorului asupra studenților” .

Desigur, opiniei prezentate i se adaugă și altele care vor genera la rândul lor alte competențe și alte abilități. Alcătuirea unui inventar al trăsăturilor unui profesor cu reușită este foarte utilă, dar extrem de dificilă. Aceste trăsături influențează randamentul activității cadrului didactic având valoare și în completarea acțiunii altor factori de care depinde, în cele din urmă, nivelul de realizare a activității.

Studiul realizat de Silvia Briceag, s-a centrat pe descoperirea multidimensionalității satisfacției profesionale a pedagogilor precum și a identificării surselor de stres în

activitatea didactică, argumentînd că satisfacția muncii este unul dintre factorii eficienței generale a muncii. [3; 148]

Într-o altă cercetare își propune să profileze expectanțele elevilor din mai multe cicluri de învățămînt, față de cadrul didactic contemporan, argumentînd că nu numai expectanțele profesorilor au efect asupra comportamentului elevilor, ci și expectanțele elevilor pot modela, în anumite limite, evoluția profesorilor. Astăzi observăm că între profesor și elev există o legătură interdependentă de formare – dezvoltare a personalității elevului, de formare a unor scopuri, idealuri pentru viitor. [2; 11]

Cu aplicabilitate la profesiunea didactică este și cercetarea realizată de Tatiana Șova privind profilul cadrului didactic rezistent la stres. Cercetarea evidențiază corelația termenilor funcționali pentru definirea succesului profesional al cadrelor didactice, subliniind valoarea culturii emoționale la nivelul competențelor afective care facilitează promovarea și inserția socioprofesională începînd cu debutul în carieră. [5; 265]

Perspectivile analizate sunt, în esență, motivate, de tendința ameliorării și perfecționării însușirilor personalității, abordînd fie o viziune „multidimensională”, fie relațională sau axiologică, de determinare internă sau ca produs al cerințelor externe, avînd fie caracter analitic, fie sintetic.

Fără a fi contradictorii, aceste puncte de vedere întregesc opinia asupra complexității personalității cadrului didactic.

Referințe bibliografice:

1. BRICEAG, Silvia. *Constelații de expectanțe vis-à-vis de cadrul didactic contemporan* [online] [cit 11 noiembrie 2021]. Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/139-148.pdf
2. BRICEAG, Silvia. Învățătorul contemporan și reprezentarea lui socială. In: Reforma învățămîntului: teorie și practică. Conferința științifico-practică internațională. Bălți, 2002, p. 8-11.
3. DRAGU, Anca. *Structura personalității profesorului*. București: Edutura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p.
4. FORNEA, Iuliana. Optimizarea imaginii cadrului didactic universitar din medicină . In: *Psihologie*, 2011, nr.2 p.87-95
Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Optimizarea%20imaginii%20cadrului%20didactic%20universitar%20din%20medicina.pdf
5. ȘOVA, Tatiana. *Profilul cadrului didactic rezistent la stres* [online] [cit 17 noiembrie 2021]. Disponibil:http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/3304/1/Sova_Profilul_cadrului_culegere_conf_jubiliara_FSEPA.pdf
6. ЕСАРЕВА, З.Ф. *Особенности деятельности преподавателя высшей школы*. . Л., 1974. С. 60-66.
7. КЛИМОВ, Е.А.. Реплика о структуре профессионализма и профессионала // *Психология профессионала*. М. , 1996 г., с.145-204
8. КУЗЬМИНА, Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М., 1990.
9. МАРКОВА, А.К.. Психологические критерии эффективности учебного процесса// *Вопросы психологии* // 1977 г., №4, с.40-51
10. МАРКОВА, А.К. *Психология профессионализма*. М., 1996.
11. МАРКОВА, А.К. *Психология труда учителя*. М., 1992.
12. МИТИНА, Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. М., Академия, 2004, 320 с.

ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI DIN PERSPECTIVA DIDACTICII UNIVERSITARE

**DANIEL ROMAN, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova**

Rezumat. *Independent academic learning is a competence, because it requires a combination of: procedural knowledge regarding the specifics, issues and the need for autonomous learning in students in the conditions of current social requirements. Considering the multitude of theories outlined in order to explain the specifics of university learning, this itself being a complex activity that can be reinterpreted by the prismatic criteria of quality and efficiency, we consider the holistic approach useful.*

Keywords: *independent activity, students, university teaching.*

Formarea competențelor profesionale pentru activitatea independentă a studenților devine tot mai relevantă în contextul educației universitare ca premisă a dezvoltării profesionale optime și integrare socială de succes.

În opinia cercetătoarei O. Vovniciuc, **competența de autoînvățare a studenților (CAS)** este formă superioară de organizare a activității academice, care poate fi individuală și în grup, în cadrul orelor în aule și în afara lor, dirijată de profesor și efectuată de student prin utilizarea resurselor necesare, unele dintre ele fiind prezentate cu ajutorul tehnologiilor informaționale. Învățarea academică independentă reprezintă o competență, deoarece ea reclamă o combinație de: cunoștințe procedurale referitoare la specificul, problematica și necesitatea învățării autonome la studenți în condițiile exigențelor sociale actuale; deprinderi de practicare a unor metodologii adecvate în general și de studiu independent în special; capacități metacognitive, capacități de self-management, motivație intrinsecă, atitudine intrinsecă, atitudini deschise față de cunoaștere cu accent pe: inițiativă, responsabilitate, încredere în sine, valori necesare pentru a trăi în continuă schimbare, dreptul/libertatea de face propriile alegeri și de a construi propriu mod de a învăța [6, p.6-8].

Având în vedere multitudinea teoriilor conturate în scopul explicării specificului învățării universitare, aceasta însăși fiind o activitate complexă ce poate fi reinterpretată prin prizma criteriilor de calitate și eficiență praxiologică, considerăm ca utilă abordarea holistică. În acest context autoinstruirea, ține de paradigme actuale ce susțin concepția de învățare independentă (Tab. 1.):

Tabelul 1. Paradigme actuale ce susțin concepția de învățare independent [7, p.12].

N d/o	Paradigme actuale ce susțin concepția de învățare independentă	Valori pentru activitatea independentă a studenților
1.	Paradigma învățării ca procesare de informație	Capacități de procesare autonomă a informației
2.	Paradigma învățării ca elaborare (inter) activă de cunoștințe	Capacitatea de elaborare a noilor cunoștințe
3.	Paradigma învățării ca și construcție a cunoașterii	Capacitatea de a construi noi idei pedagogice
4.	Paradigma învățării ca autoexploare și autodescoperire	Capacitatea de a explora conținuturi necunoscute
5.	Paradigma învățării prin studiu. Învățarea angajantă	Capacitatea de implicare în studiul individual

Cercetătorii din domeniu au ajuns la concluzia că *dezvoltarea competențelor de învățare independentă vizează capacitatea de autoorganizare*; competențele „personale” și „sociale” sunt esențiale în acest sens. „Formarea competențelor nu dă rezultate decât în forme specifice de învățare autoorganizată. Fiecare construiește, pentru sine, sensul și însemnătatea. Capacitățile cognitive ale fiecărui om se împletesc cu biografia lui. Invadarea poate fi explicată astfel: învățăm cum am „învățat” (anterior) s-o facem, cum considerăm că este corect, învățăm ceea ce „se potrivește” cu sistemul nostru psihic; construim sensuri (în mod individual, autoreferențial și în conformitate cu structura psihică personală). Rezultă, evident: ceea ce spune și crede profesorul nu este identic cu ceea ce aude și înțelege studentul. Fiecare are propriul sistem „autocreativ”. Deci, instruirea nu este similară cu învățarea [5, p.34].

Pentru profesor este important *un context emoțional optim* (conceput pentru a stimula), acesta *favorizează procesul de învățare*. În fond, învățarea autodirijată se fundamentează pe *încrederea în sine* (variabilă cu pregnant accent emoțional), pe optimism și, deopotrivă, pe curiozitate (interes față de lume). *Plăcerea de a învăța și trăirea satisfacției asociate sunt esențiale* [3, p. 46].

Tabelul 2. Avantajele activității independente în formarea competențelor profesionale

Avantajele studenților în autoeducația universitară
<ul style="list-style-type: none"> • mobilitate și independență; • accesibilitate, competitivitate; • metode și tehnici dinamice; • eficientizarea activităților de învățare; • dezvoltarea competențelor de comunicare și a studiului individual; • consolidarea abilităților de investigare științifică; • dezvoltarea motivației; • stimularea gândirii logice și a imaginației; • asigurarea unui feed-back permanent; • prelucrarea rapidă a datelor, efectuarea calculelor, afișarea rezultatelor, realizarea graficelor, tabele.

În acest context se impune *precizarea diferenței dintre termenii individual și independent*. Activitatea individuală a studenților poate fi și independentă - atunci când studenții rezolvă sarcinile de lucru fără ajutor/sprijin din partea profesorului sau îndrumați de către profesor, în timp ce activitatea independentă poate fi individuală și pe grupe și presupune autoinformarea studenților, autoorganizarea, automonitorizarea activității lor și autoînvățare. O. Dandara (2009) identifică anumite *variante de organizare a activității studenților*: cu sarcini comune pentru toți studenții, cu teme diferite pentru fiecare student. În acest ultim caz, activitatea se numește individualizată sau personalizată, pentru că ține cont de particularitățile fizice și psihice ale fiecărui student, de nivelul pregătirii sale, de aptitudinile lui, de nevoile lui educaționale [2, p. 34].

Demersul formării competențelor profesionale a cadrelor didactice are la bază principiile didactice ale pedagogiei contemporane:

- *Principiul construcției componentiale*, acest principiu vizează structurarea conținutului de studiu în secțiuni, componente, pentru a realiza și eficientiza succesul învățării individuale, în cadrul realizării acestuia se consolidează cunoștințele, se evită

fragmentarea exagerată a conținutului și se asigură ansambluri de informații unitare mai vaste, în dependență de nivelurile/ciclurile sistemului de învățământ;

- *Principiul participării și învățării active*, acest principiu determină fiecare student să recepționeze și să conștientizeze conținutul parcurs și să participe activ la realizarea dezbaterilor și prezentarea răspunsurilor la întrebări, elaborarea și realizarea sarcinilor în cadrul fiecărei teme studiate;

Principiul integrării și fixării imediate a cunoștințelor, principiul dat determină repetarea cunoștințelor anterioare și stocarea altor noi, ca urmare, permite continuarea studierii unei alte teme noi; respectarea acestui principiu evită lacunele în cadrul reușitei și asigură un studiu ritmic, sistematic și continuu [4, p. 625]. În aceeași ordine de idei Ioan Bontaș elaborează și descrie *principiile ce facilitează învățarea independentă*: (a) *principiul individualizării*, acest principiu nu delimitează timpul de studiu al unei teme noi, astfel studentul are posibilitatea de a relua studiul în avantajul recepționării, să conștientizeze și să aplice cunoștințele noi în corelație cu cele anterioare. Principiul vizat stimulează, motivează abordarea unor conținuturi individuale și diferențiate, în acest caz se pot elabora și conținuturi/programe adiționale, care cuprind informații suplimentare, ce pot fi aplicate în cazul în care studentul întâmpină dificultăți în studiu; (b) *principiul progresului gradat*, al performanțelor, acesta prevede introducerea gradată, progresivă a complexității și dificultăților conținutului de studiu. Pentru o realizare eficientă acesta, determină integrarea unor informații suplimentare și contribuie la învățarea temeinică și aplicativă; *principiul conexiunii inverse* considerat fundamental, asigură feedback-ul, modificând fluxul de accesare [1].

Formarea profesională a cadrelor didactice constă în a deveni o personalitate competentă în domeniul de activitate profesională, deziderat ce presupune dezvoltarea continuă a referențialului profesional al cadrelor didactice. Prin urmare, formarea inițială, și în perspectivă – formarea continuă a cadrelor didactice se încadrează în *exigențele de politici educaționale* ce contribuie la *perfecționarea competențelor profesionale*.

A. Bandura specifică faptul că „învățarea autonomă nu doar asigură succesul în instruirea formală dar promovează și învățarea permanentă, învățarea în care individul își mobilizează resursele personale pentru achiziționarea de noi cunoștințe pentru cultivarea tuturor componentelor sale în ideea respectului de sine sau pentru a trăi mai bine”. Aceasta presupune însă interdependența în gestionarea resurselor interne și externe ale învățării, autoadministrarea acestor resurse. Se consideră că autodirijarea învățării exprimă cel mai bine libertatea individului cu

privire la: deciziile privind propriile nevoi de învățare; prioritățile în domeniul nevoilor și al interesului de a învăța; motivația obiectivelor învățării; alegerea unor stiluri și strategii de învățare și evaluarea rezultatelor învățării.

Concluzionând putem afirma că, dirijarea propriei învățări depinde și de modalitatea acțiunii. În cazul acesta, multitudinea sensurilor pe care o dobândește noțiunea este și mai mare, fiind vorba de învățare îndrumată, organizată, instituționalizată, intențională, implicită, incidentală, informativă, latentă, autodidactă, etc. În privința contradicțiilor existente referitoare la învățarea autodirijată, autorul H. Siebert afirmă că: învățarea autodirijată nu este o noțiune exactă, operațională, ci o metaforă care permite multiple variante de interpretare; se alimentează din diverse tradiții – pedagogia emancipării, discursul privind deșcolarizarea, știința cunoașterii; nu termenul de învățare autodirijată este ceva cu totul

nou, ci atenția și interesul economic care i se acordă acum; aparenta contradicție dintre “autodirijat” și ”dirijat din exterior” duce mai mult la confuzie decât la clarificarea problemei. Învățarea autodirijată nu este mai eficientă decât cea îndrumată, ci rămâne de necontestat că numai cel care participă continuu la o instruire alternativă instituționalizată dispune implicit și de competențe efective de autoînvățare; creșterea autorăspunderii în procesul de învățare nu ar trebui să fie pusă în legătură cu diminuarea răspunderii oficiale în domeniul învățării; nu trebuie să ne așteptăm la o degrevare financiară a statului și a economiei impunând conceptul de învățare autodirijată. Învățarea autodirijată este o învățare autoresponsabilă, atât adulții cât și tinerii învață să ia hotărâri și să răspundă pentru ele.

Referințe bibliografice:

1. Bontaș I. Tratat de Pedagogie, 2008, București: Editura ALL, 416 p
2. Dandara O. Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale. În: Revista Științifică a Universității de Stat Studia Universitatis, 2009, p.31.- 39
3. Neacșu, I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București, 2006.
4. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia centrală, 2005, 704 p
5. Smith, P., Pellgrini, A. Psychology of education. Major, 2000
6. Vovnenciuc, O. Dezvoltarea deprinderilor de lucru independent al studenților prin mijloacele învățământului electronice mixt de lucru (prezențial-distanță). Rezumatul tezei de doctor. Chișinău, 2013
7. Vovnenciuc O. Modelul de dirijare a lucrului independent al studenților în cadrul învățământului mixt. În: Revista Științifică a Universității de Stat Studia Universitas, 2012, nr. 9, p. 59-72

ASIGURAREA PROGRESULUI INSTITUȚIEI DE EDUCAȚIE TIMPURIE PRIN IMPLEMENTAREA PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

***ANA TALPA, director, grad didactic și managerial II,
Instituția de educație timpurie nr. 43, Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *Through the theoretical-practical analysis, the article highlights the importance of projects in the development of partnerships in the field of education and the multiple benefits it entails; emphasizes the importance of partnerships and broad social dialogue in achieving the objectives of education; developing the professional skills and competencies of teachers and managers. It is useful to describe the experience of the early education institution no. 43 in Bălți, regarding the development of partnerships through educational projects.*

Keywords: *educational projects, early education.*

Evoluția și transformările sociale din ultimii ani, inclusiv în sistemul de învățământ, au determinat modificări în abordarea și aplicarea conceptului de educație, în special prin delimitarea și consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparținând unor medii sociale variate și cu posibilități intelectuale și aptitudinale diverse.

Serviciile educaționale reprezintă un ansamblu de activități specializate, realizate prin metode și tehnici specifice, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții publice sau organizații, aparținând unei comunități, prin care se urmărește rezolvarea unor tipuri variate de probleme ce privesc educația și instrucția unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunității respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/populații-țintă (copii, tineri, adulți), organizate pe diverse niveluri (preuniversitar, universitar,

postuniversitar), cicluri (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opționale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educație a adulților etc.), antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare și logistice în funcție de specificul programelor și numărul și cerințele beneficiarilor.

Imperativul de integrare europeană a țării noastre aduce în prim-plan stringența promovării dezvoltării sociale/educaționale prin intermediul proiectelor/investițiilor, or, posibilitățile locale de care dispunem nu sunt nici pe departe suficiente, cel puțin, deocamdată, pentru a oferi șanse egale și decente cetățenilor, infrastructurii și dezvoltării, în general, a diverselor domenii și a comunității, în ansamblu.

Proiectele au devenit, astfel, un indicator de calitate în dezvoltarea strategică a unei instituții, o oportunitate majoră pentru obținerea de fonduri suplimentare pentru rezolvarea numeroaselor probleme, pe care le are de soluționat organizația, comunitatea sau societatea, în general, dar și o șansă reală de dezvoltare personală și profesională a fiecărui angajat, în parte.

Elucidarea teoriei și metodologiei managementului proiectelor educaționale devine o necesitate stringentă pentru domeniul pedagogic, în condițiile în care, din punct de vedere practic, se extinde tot mai mult sfera de implicare a instituțiilor educaționale și a actanților educaționali, în mod particular, în procesul respectiv, fiind provocați atât de problematica acută cu care se confruntă azi grădinița, școala, dar și din punct de vedere teoretic, de vreme ce investigațiile în domeniul sociouman demonstrează că proiectul a devenit omniprezent în activitatea educațională mondială și comportă impact progresiv și multistadial asupra beneficiarilor.

Instituția de învățământ recurge la proiecte educaționale prin care generează structuri asociative ale căror performanțe se măsoară în funcție de adaptabilitatea la rezolvarea obiectivelor propuse. Proiectele educaționale reunesc, în funcție de obiective, profesori, elevi, părinți, agenți economici, organizații nonguvernamentale, agenții și instituții publice. Flexibilitatea și adaptabilitatea acestora permit regrouparea și recombinația resurselor disponibile pentru atingerea obiectivelor stabilite

Orizontul și oportunitatea dezvoltării de proiecte educaționale s-a extins foarte mult, aceasta devenind o practică destul de cunoscută în rândul instituțiilor școlare. Pentru a argumenta această afirmație prezentăm câteva exemple de categorii și tipuri de proiecte ce pot fi elaborate și implementate la nivelul instituțiilor de învățământ:

- a) *proiecte de atragere a resurselor financiare și de dezvoltare a bazei materiale* - centrate pe achiziționarea de echipamente, mijloace de învățământ, material informativ, tehnică de calcul, softuri și alte categorii de resurse care pot asigura formarea unei baze de date, suport pentru activitatea didactică și pentru activitățile nonformale din școală;
- b) *proiecte de dezvoltare a resurselor umane* – centrate pe informarea și formarea corpului profesoral în diferite domenii atractive pentru activitatea la nivelul instituției și/sau comunității;
- c) *proiecte de intervenție educațională* - elaborate în vederea identificării unor aspecte problematice specific comunității educaționale și rezolvarea acestora prin elaborarea unor proiecte de intervenție promptă în plan educațional. Exemple:
 - proiecte de conștientizare și rezolvare a fenomenelor sociale;
 - proiectele de asistență psihopedagogică specializată.

d) *proiecte de dezvoltare a relațiilor comunitare* – axate pe identificarea la nivelul comunității a unor categorii speciale de „resurse educaționale” (limbă, tradiții, obiceiuri, arhitectură locală, port popular etc.) și integrarea acestora cu succes în procesul instructiv-educativ, prin crearea unor parteneriate între școală și comunitatea locală.

Exemple:

- *parteneriatele cu părinții și alte instituții ale comunității la nivel local* (ziua porților deschise, clubul părinților, inițierea și derularea unor campanii de conștientizare a unor probleme cu care se confruntă comunitatea etc.);
- *parteneriate între instituții la nivel național* (pot aborda fenomene reale și provocatoare atât pentru copii, cât și pentru cadrele didactice: cunoașterea modelului cultural național, prin includerea unor domenii diverse : literatură, artă, istorie, relația dintre minorități și majoritate, promovarea unor șanse egale pentru minoritățile dezavantajate, comunicare intercultural etc.);
- *parteneriate între instituții la nivel internațional* - aceste tipuri de proiecte au fost încurajate și susținute prin unele programe europene, unele devenite familiare și în sistemul nostru de învățământ.

Instituția de educație timpurie nr. 43 din mun. Bălți tinde a fi o instituție de calitate, deoarece în scurt timp, instituția a devenit model practic al educației formative, servind drept bază de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice. Pe parcurs instituția a ajuns să fie solicitată de numeroși părinți și cadre didactice, care s-au convins de avantajele tehnologiilor educaționale promovate. În decursul anilor de activitate, s-a construit un proces educațional integrat, centrat pe copil, realizat într - un mediu modificat, care provoacă copiii să învețe activ, trăind bucuria cunoașterii prin explorare și descoperire. De la o educație centrată pe cadru didactic s-a trecut la una centrată pe copil, prin aplicarea de noi metodologii bazate pe cele mai bune practici educaționale. Instituția optează pentru o dezvoltare profesională continuă și formativă a cadrelor didactice pentru a face față schimbărilor lor și provocărilor

Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general au permis evaluarea calității activității manageriale și au încurajat responsabilitatea cadrelor de conducere pentru autodezvoltare continuă. Fiind preocupați de Domeniul 6: *Comunitate și parteneriate* și Standardul 6. *Managerul dezvoltă parteneriate în vederea asigurării progresului instituției de învățământ general și a comunității* și am realizat un șir de activități, în calitate de manager al IET nr. 43 din mun. Bălți pentru a obține rezultate la indicatorul 6.2. *Implică instituția de învățământ general în proiecte educaționale.*

Pentru a susține participarea personalului didactic la programe și proiecte de cooperare, am organizat activități de dezvoltare profesională continuă a cadrelor manageriale și didactice, care au vizat următoarele finalități:

la nivel de cunoaștere și înțelegere:

- să definească principiile de organizare a proiectelor educaționale;
- să identifice sursele de finanțare pentru proiecte educaționale;
- să explice fundamentul legal pentru proiecte educaționale;
- să enumere tipurile de documente pentru obținerea proiectelor din investiții.

la nivel de aplicare:

- să argumenteze propuneri de proiect, de implicare la programele existente din țară și de peste hotare;

- să întocmească documentația aferentă conform cerințelor față de concurs;
- să propună modalități de învingere a criteriilor de selectare;
- să exerseze în metodologia elaborării unei propuneri de proiect; să exerseze în întreținerea unui dialog cu finanțatorii;

la nivel de integrare:

- să-și formeze o viziune corectă asupra analizei problemelor existente și identificării unei soluții, elaborării participative a proiectelor, cu implicarea cât mai mult posibilă a deținătorilor de interese principali (APL, ONG, beneficiari, instituții de învățământ);
- să conștientizeze necesitatea de sporire a capacităților și responsabilităților autorităților locale și comunităților implicate în procesul de creare a sistemelor sociale, educaționale de calitate, pentru soluționarea problemelor ce țin de grupurile social vulnerabile la nivel comunitar, prin participarea activă la instruire.

Au fost realizate 5 activități teoretico-metodice cu o tematică variată (Tabelul 1).

Tabelul 1. Conținutul seminarelor de formare a cadrelor didactice

Unități de conținut	Tipul de activitate
Tema 1. Introducere în managementul proiectelor educaționale. Rolul investițiilor în educație. Managementul schimbării în serviciile educaționale. Programe și proiecte.	Seminar introductiv
Tema 2. Analiza problemelor existente în sistemul educațional din țară. Identificarea problemei. Prioritizarea problemei. Justificarea problemei. Arborele problemei. Cauze. Efecte. Soluții.	Seminar
Tema 3. Conceptul de proiect educațional de investiții. Tipuri. Etape. Definițiile și caracteristicile proiectelor. Ciclul unui proiect. Tipologia proiectelor comunitare/educaționale/sociale	Seminar
Tema 4. Elaborarea propunerii de proiect. Rezumatul proiectului. Descrierea parteneriatului și a echipei de management a proiectului. Descrierea obiectivelor și activităților proiectului. Planul financiar al proiectului. Impactul, continuitatea, durabilitatea Beneficiarii. Grup-țintă	Atelier
Tema 5. Managementul proiectelor. Managementul riscului. Managementul timpului în cadrul proiectului. Managementul financiar al proiectului. Monitorizarea proiectelor. Evaluarea proiectelor	Atelier

Activitățile au fost realizate la un nivel înalt datorită implicării partenerilor instituției și a cadrelor didactice cu experiență în managementul proiectelor educaționale.

Formarea cadrelor didactice a contribuit la constituirea unor echipe eficiente a noilor proiecte, iar membrii echipelor de proiect existente și-au consolidat competențele și au valorificat experiența implicându-se activ în promovarea activităților de formare profesională.

Alegerea membrilor echipei este din acest punct de vedere esențială și condiționează succesul sau eșecul proiectului. Oamenii foarte bine pregătiți tehnic dintr-o echipă de proiect nu oferă întotdeauna garanția succesului acestuia. Ideale sunt echipele în care există un amestec de personalități, atitudini și așa-numite „soft” skills, cum ar fi buna comunicare, capacitatea de lucru în echipă. De aceea e foarte important să-i cunoaștem pe oamenii alături de care lucrăm și să-i selectăm corect pe cei pe care îi vrem în echipa noastră de proiect.

Dacă membrii echipei trebuie să lucreze împreună, atunci trebuie să fim atenți la personalitățile selectate, astfel încât să evităm conflictele. Uneori conflictele vor fi inevitabile, însă la fel de adevărat este că uneori acestea generează idei și soluții. Nu trebuie uitat faptul

că un proiect poate implica lucrul cu subcontractorii, ceea ce înseamnă ca și aceștia trebuie incluși în echipă pentru o bună coordonare. În construirea unei echipe, tot greu cade pe șef, care, la rândul-i, trebuie să îmbine inteligența cu carisma astfel încât să se facă ascultați respectat. El trebuie să știe că echipele numeroase nu sunt neapărat și cele mai eficiente.

Rolurile trebuie bine trasate astfel încât fiecare să știe ce are de făcut și fiecare să primească un număr egal de sarcini pentru a nu se simți excluși sau suprasolicitați. În plus, cu cât sunt mai mulți, cu atât sunt mai greu de coordonat. Trebuie să ținem cont și de faptul că există posibilitatea, în funcție de proiect, să nu avem nevoie de toți membrii echipei în același timp și atunci e obligatoriu să ne asigurăm ca cei de care avem nevoie la un moment dat sunt și disponibili. Dar resursa umană nu este singura care trebuie planificată.

Cum s-a menționat mai sus, foarte importantă este atitudinea. Trebuie căutați așadar oamenii cu o atitudine pozitivă și bine crescuți, respectuoși față de colegii de echipă și dispuși să învețe de la alții, dar și să-i învețe pe ceilalți. Un cinic în echipă poate strica tot spiritul acesteia. De aceea este bine că, dacă avem de ales între aptitudini și atitudini, să alegem fără dubii atitudinea, pentru că mai ușor e să deprinzi un coleg de echipă cu tehnici de lucru sau cunoștințe decât cu buna creștere.

Specialiștii susțin că, dacă un proiect comportă mai multe riscuri, cu atât este mai bună diversitatea membrilor echipei, ca tipuri de personalitate, dar și ca domeniu de activitate, pentru că asigură un anumit echilibru echipei. Experiența lucrului împreună a membrilor echipei contribuie, de asemenea, la succesul unui proiect, pentru că asta înseamnă că se cunosc cât de cât, că își cunosc punctele tari și că se pot folosi de experiența anterioară pentru a porni la drum.

Odată stabilită echipa, singurul obstacol este reunirea ei. Este important ca membrii să aibă specializări diverse, ceea ce înseamnă că provin din departamente diferite, conduse de manageri diferiți. E bine, așadar, să avem relații cordiale cu ceilalți manageri pentru a ne facilita alcătuirea echipei. Oricum, când e vorba despre alcătuirea unor echipe de proiect, managerul de proiect nu trebuie să accepte refuzuri nici din partea managerilor și nici a membrilor. Dacă nu reușește să formeze echipa pe care și-o dorește, cea mai bună soluție e să amâne proiectul pentru că o echipă pe care nu te poți baza e aproape sinonimă cu eșecul.

Așadar, chiar dacă planificarea și tehnicile de administrare a proiectului sunt necesare, cheia succesului proiectului o constituie tot oamenii. Și dincolo de asta, esențial este felul în care comunică membrii între ei, membrii cu managerul de proiect și managerul de proiect cu clienții și managementul superior.

Identificarea partenerilor din comunitatea locală, raională/municipală, națională și internațională a fost următorul pas realizat cu multă grijă de noi.

Un factor-cheie al parteneriatului constă în colaborarea dintre școală și autoritățile locale, conlucrare care, în termeni de avantaj reciproc, ar aduce beneficii majore pentru toate categoriile de populație.

Parteneri pot fi și ONG-urile. Multe dintre ele dispun de un potențial substanțial care poate fi valorificat în cadrul parteneriatului. Colaborarea, cooperarea dintre școli și organizațiile neguvernamentale poate fi un puternic factor dinamizator atât în dezvoltarea procesului educațional cât și în evoluția comunităților, în revigorarea spiritului civic și comunitar.

Comunitatea este viabilă prin soluționarea diferitelor probleme cotidiene: mari și mici, strategice și tactice etc. Cine și cum însă o mobilizează în acest sens? Persoanele responsabile sau cele ce se autoresponsabilizează, care prin atribuțiile sau capacitățile lor pot contribui la mobilizarea celorlalți. Mobilizarea trebuie să aibă un caracter altruist: întindem mâna altora fără să ne preocupe beneficiul personal. Factorii stimulatori sunt competenți atunci când îi investesc pe alții cu cunoștințe și o viziune clară asupra soluționării problemei.

Am reușit să încheiem un șir de acorduri de parteneriat cu:

- Grădinița cu PP nr.7 din Satu Mar, România
- Asociația Generală a Învățătorilor din România, filiala din RM
- Grădinița cu PP nr.28 Baia Mare, jud. Mureș, România
- Grădinița cu PP nr.22 Botoșani, România
- Școala gimnazială „Nicolae Colan”, Sf. Gheorghe, Covasna, Romania
- AO „Autism Hope”
- L.T. „Vasile Alecsandri” din Bălți
- IET nr. 36 din Bălți
- Biblioteca Municipală „Eugeniu Coșeriu” din Bălți.

Împreună cu partenerii instituției am reușit să implementăm următoarele proiecte educaționale:

- Proiect -Concurs „Săptămâna eficienței energetice în școala mea” (2021);
- Proiect educativ transnațional „Bucuria Învierii Domnului” (2020-2021);
- Proiect transnațional de voluntariat „Poduri de cărți peste Prut” (2020-2021);
- Proiect de parteneriat educațional internațional „Surprize de Crăciun” (2020);
- Proiect național „Rotonda plopilor aprinși de dincolo de ape” (2021);
- Proiectul transnațional „Paștele –sărbătoarea care ne unește” (01.02-31.05.2021);
- Proiectul Etwinning ”Easter-the holy day that unites us” (martie-iunie 2021);
- Proiectului Transfrontalier „Bucuria Învierii Domnului” (martie-mai 2020-2021);
- Proiectul Transnațional „Ursulețul de Pluș” (9.10.2020-31.12.2020);
- Proiectul civic „Gard renovat-copil protejat la Grădinița 43” (2019);
- Proiectul civic „Montarea pavajului în curtea grădiniței nr. 43” (2018);
- Proiectul civic „Amenajarea platformei pentru colectarea deșeurilor”;
- Proiectul Internațional „Cartea: trecut, prezent și viitor” (13-14.11.2017).

Organizarea evaluării rezultatelor implementării proiectelor educaționale a reprezentat încă un pas spre dezvoltarea competențelor profesionale a întregului colectiv în domeniul implementării proiectelor educaționale. La terminarea proiectelor am tins să răspundem la întrebarea: A fost sau nu acesta un succes? Orice proiect prezintă un ciclu de derulare care este orientat spre îndeplinirea obiectivelor specifice și generale prevăzute. Evaluarea este o unealta de apreciere, care măsoară în mod general, rezultatele, obiectivele și impactul proiectului, asigurând date pentru proiecte similare în viitor. Evaluarea a permis îmbunătățirea deciziilor, evitarea repetării greșelilor și s-a concentrat asupra a patru aspecte principale: resurse investite, obiective realizate, rezultate obținute, impactul realizat.

Evaluarea a răspuns la următoarele întrebări: În ce măsură proiectul și-a atins obiectivele și dacă nu, de ce nu? În ce măsură activitățile au fost îndeplinite? În ce măsură munca a fost bine făcută? În ce măsură resursele au fost utilizate în mod eficient? Care a

fost impactul proiectului? Ce a schimbat proiectul? Ce ați învățat pe parcursul proiectului? Cum veți utiliza experiența dobândită prin proiect pentru proiectele viitoare?

Planul de evaluare a cuprins informații despre modul în care vor fi culese informațiile privind progresul proiectului (monitorizarea) și felul în care se va aprecia măsura în care au fost atinse obiectivele și rezultatele preconizate. Evaluarea nu poate fi realizată de una singură, fără a fi precedată de monitorizare, presupunând stabilirea prealabilă a unor indicatori și standarde de performanță.

În *concluzie* putem menționa că reușita proiectelor implementate a depins de:

- voința de a reuși a tuturor factorilor care pot contribui la derularea proiectului, ceea ce presupune participarea acestora în toate etapele în care își pot aduce contribuția; este obligatorie explicarea clară a dificultăților cu care grupul de pregătire/ gestionare/ implementare a proiectului se va confrunta pe parcurs, a obiectivelor de atins, instaurarea unui sistem de evaluare a progresului, precum și recunoașterea și punerea în valoare a tuturor acțiunilor care determina minimizarea riscurilor;
- claritatea structurării proiectului, care presupune o bună înțelegere a contextului existent, a obstacolelor și avantajelor, a resurselor disponibile sau potențiale, a condițiilor de reușită și a tuturor elementelor implicate în implementarea proiectului;
- urmărirea unui ciclu judicios de viață a proiectului;
- calitatea managementului proiectului.

Referințe bibliografice:

1. BUNĂIAȘU, C. M. *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*. București: Editura Universitară, 2012. 159 p. ISBN 978-606-591-572-5;
2. CEBANU (SLUTU), Lilia. Managementul proiectului de grup în instituția de educație timpurie. In: *Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, Seria „Științe Umanistice”*. 2019, nr. 2(10), pp. 22-31. ISSN 2345-1866;
3. COTOMAN, Tatiana. Eficientizarea managementului strategic prin elaborarea și implementarea proiectelor educaționale. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2017, NR. 5-6(105-106), PP. 48-50. ISSN 1810-6455;
4. FLORESCU, M. et al. *Managementul proiectelor. Dezvoltarea durabilă: suport de curs*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2014. 118 p.;
5. GHERGUȚ, A.; CEOBANU, C., *Elaborarea și managementul proiectelor în servicii educaționale*. Ghid practic, Ed. Polirom, Iași, 2009;
6. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Teoria și metodologia proiectelor educaționale. Studiu monografic*. Chișinău, 2013. ISBN: 978-9975-71-365-8;
7. HAHEU-MUNTEANU, Efrosinia. *Elaborarea proiectelor educaționale: Suport de curs: Ciclul 2-masterat*. Chișinău: S.n., Tipografis UPS „Ion Creangă”, 2016. 100 p. ISBN 978-9975-46-278-5;
8. MOCANU, M., SCHUSTER, C. *Management de proiect: calea spre creșterea competitivității*. București: All Beck, 2005;
9. SOROCEANU, Chiril. *Managementul proiectelor*. Chișinău: 2004.
10. *Standarde de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general*. Aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf;
11. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, Nr. 345-351, art. Nr. 1014.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕДАГОГАМ И РОДИТЕЛЯМ В РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

**ЕЛЕНА ГУСАРОВА, учитель начальных классов, педагог-эксперт,
КГУ «Общеобразовательная школа №11 отдела образования города Рудного»
Управления образования акимата Костанайской области
Рудный, Казахстан**

Abstract: Search the best ways, the task of all. This publication provides recommendations for teachers and parents to work with children with disabilities. For help fill the black and white world of "special child" bright and light colors can only be together. This world is not invented by us, but from ourselves, we can change it for the better, doing good.

Keywords: corrective development methods, children with disabilities.

Школьники учатся и используют полученные знания по-разному. Тем не менее, цель образования заключается в достижении всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждении своей социальной значимости. Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Инклюзия — это не значит просто собрать всех детей «в кучу», а наоборот, она способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены.

Суть инклюзии в том, что система обучения и воспитания подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Инклюзивное образование – это признание особенностей развития ребенка и его способности к обучению, которое ведется способом, наиболее подходящим каждому ребенку.

Из опыта работы КГУ «ОШ №11» акимата г. Рудного.

Мы практикуем инклюзивное обучение второй год. У нас есть свой консилиум ПМПк. В ПМПк принимают участие директор, заместители директора, учителя предметники инклюзивных классов, классные руководители, родители, психолог, учитель-логопед. Командный подход к работе. Ученики нашей школы обучаются по адаптированным программам, принимают участие в общешкольных мероприятиях, соревнованиях. Одной из наших задач стоит социализация этих ребят, чтоб они чувствовали себя полноценно включенными в жизнь школы. Ребята взаимодействуют с одноклассниками, которые им всячески помогают, подсказывают. Очень важным аспектом является толерантное воспитание. Ученики с ограниченными возможностями никогда не ощущают злобности, упреков и косых взглядов со стороны. Мы видим результат своей работы, т.к. тесно взаимодействуем с родителями учеников, которые в свою очередь так же занимаются воспитанием детей.

Из опыта работы я поняла что:

В процессе инклюзивного обучения нужно:

- применять экспериментальные, стимулирующие активность методы обучения;
- применять активные методы обучения, включая дискуссии, общение;
- уделять больше внимания на усвоение ключевых понятий того или иного предмета;
- применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение заданий;
- предоставлять учащимся большую свободу выбора;
- внедрять принципы демократических отношений в школе;
- уделять больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения каждого учащегося;
- использовать объединяющие виды деятельности, которые содействуют сплочению коллектива;
- исходить из индивидуальных потребностей учащихся, применяя индивидуализированных видов деятельности, но не делить коллектив на группы, например, исходя из способностей учащихся;
- оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями, которые обучаются с другими детьми;
- привлекать к сотрудничеству преподавателей, родителей, администрацию и другие заинтересованные организации и общественность.

Очень важно понять: при создании инклюзивных школ, дети привыкают к тому, что мир разнообразен, что люди в нем разные, что каждый человек имеет право на жизнь, воспитание, обучение, развитие.

Инклюзивное образование дает:

- детям с ограниченными возможностями – свободу развития личности;
- родителям – возможность использовать свой родительский потенциал в воспитании ребенка с нарушением в развитии;
- школе – возможность расширить индивидуальные образовательные услуги с целью подготовки выпускника к самостоятельной жизни, воспитания гражданина, активного участника в экономическом развитии страны;
- обществу – возможность совершенствования общественных отношений в духе гуманизма и толерантности;
- государству – возможность реализации конституционных гарантий, соблюдения международных положений.

Мы обеспечиваем участие таких детей вместе с другими детьми в проведении воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. Учащиеся являются участниками и победителями конкурсов. Так Воробьева Елизавета (трудности формирования учебных навыков), ученица 2 класса, участвовала в Международной олимпиаде по ОБЖ и была награждена дипломом 3 степени, в Международных викторинах «Логический турнир», «Радуга вопросов» Воробьева Елизавета и Ковпак Владимир были отмечены грамотами. Наши дети – активные участники школьных мероприятий: выставок, конкурсов поделок и рисунков. Все дети нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. Жизнь одинаково прекрасна для всех живущих на Земле.

Опыт взаимодействия нормально развивающихся детей и детей, имеющих отклонения в развитии, способствует формированию гуманности. Дети становятся более терпимыми по отношению друг к другу. «Нормальные» дети учатся воспринимать «особых» как нормальных членов общества. Включённость воспитанников с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников повышает их опыт общения, формирует навыки коммуникации, межличностного взаимодействия в разных ролевых и социальных позициях, что в целом повышает адаптационные возможности детей.

Расписание занятий для ребенка соответствует общеобразовательным нормативно-правовым актам Республики Казахстан. При этом детям с отклонениями в развитии уделяется немного больше внимания, поскольку у них усвоение материала идёт немного медленнее. Им даются только те задания, которые позволяют отработать какие-то базовые знания. Однако на общеобразовательный процесс, как и на успеваемость других детей это не влияет.

В классе обучается ученик Ковпак Владимир с диагнозом «Трудности формирования учебных навыков. ДЦП. Для него характерна плохая координация движений. В связи с этим форма выполнения различных заданий и ответов на вопросы для него немного отличается. Ему стараются давать меньший объём письменных заданий, а если это необходимо, то для него предусмотрены либо карточки, с вариантами ответов, которые он выбирает, либо бланки, где он ставит крестики (нечто вроде тестирования).

Рекомендации учителям

Учебная программа:

- сокращенные задания, направленные на усвоение ключевых понятий;
- сокращенные тесты, направленные на отработку правописания наиболее функциональных слов;
- альтернативные замещения письменных заданий (лепка, рисование, панорама);
- четкое разъяснение заданий, часто повторяющееся;
- акцентирование внимания на задании (например, “Когда ты прочитаешь эту главу, то сможешь назвать три причины...);
- предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме).

Письменные задания

- использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения;
- использование упражнений с пропущенными словами/предложениями;
- дополнение печатных материалов видео и диафильмами;
- обеспечение учащихся печатными копиями заданий, написанных на доске.

Оценка знаний

- использование индивидуальной шкалы оценок в соответствии с успехами и затраченными усилиями;
- ежедневная оценка с целью выведения четвертной отметки;
- оценка работы на уроке учащегося, который плохо справляется с тестовыми заданиями;

- акцентирование внимания на хороших оценках;
- разрешение переделать задание, с которым он не справился;
- оценка переделанных работ;
- использование системы оценок достижений учащихся.

Рекомендации родителям

Мотивационный блок (неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия)

- Создание проблемных учебных ситуаций;
- Стимулирование активности ребенка на занятии;
- Создание игровых учебных ситуаций;
- Использование дидактических и развивающих игр.

Блок регуляции (неумение планировать свою деятельность по времени и содержанию). Обучить ребенка планированию своей деятельности во времени. Организовать ориентировки в заданиях. Предварительно проанализировать с ребенком используемые способы деятельности. Приемы: Обучение детей продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, лепке, моделированию)

Блок контроля (неумение ребенка контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу их выполнения). Обучить контролю по результатам. Обучить контролю в процессе деятельности. Приемы: Дидактические игры и упражнения на внимание, память, наблюдательность; обучение конструированию и рисованию по моделям.

Общие рекомендации при взаимодействии с детьми с ЗПР

- Темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов
- Необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах.
- Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребёнка.
- На каждом уроке обязательно вводить организационный момент
- Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического).
- Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей.

Использование активных методов обучения для стимуляции познавательной активности:

- Использование сигнальных карточек при выполнении заданий;
- Использование вставок на доску (буквы, слова) при выполнении задания;
- Лепестки» на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить в течение урока);
- Работа с бланковыми методиками;
- «Найди ошибку»;
- Использование наглядного материала для смены вида деятельности;
- Активные методы рефлексии.

Методы коррекции психических процессов:

- психотехнические приемы коррекции внимания

- словарный диктант с комментированием;
- обнаружение ошибок в тексте («В тетради Раи хорошие отлетки», «Зимой цвела в саду яблоня»);
- корректурные задания (рис. 1).

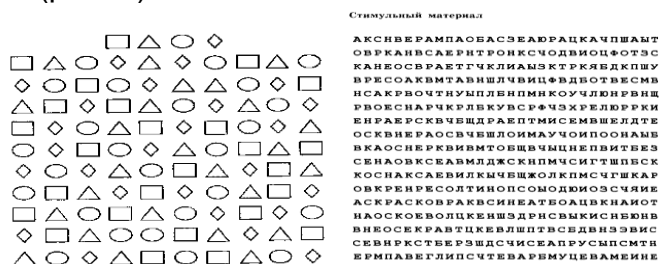


Рис. 1 Корректурные задания

- психотехнические приемы коррекции памяти:

- графическое изображение понятия;
- зрительный диктант;
- «Снежный ком».

- психотехнические приемы коррекции мыслительных операций:

- «Четвертый лишний» (рис. 2);
- «Продолжи логический ряд» (рис. 3)
- Дорисуй девятое» (рис. 4).



Рис. 2 Четвертый лишний

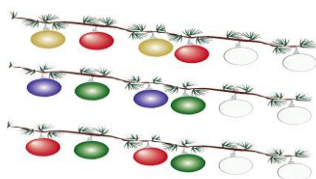


Рис. 3 Продолжи логический ряд

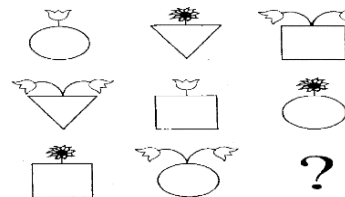


Рис. 4 «Дорисуй девятое»

Использование пальчиковой гимнастики

- гимнастика с учебными предметами (рис. 5)
- чередование различных позиций (рис. 6)

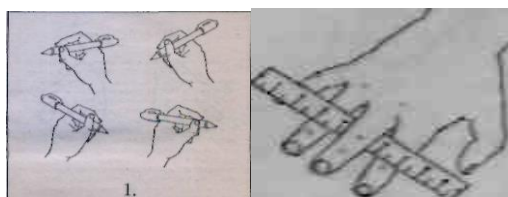


Рис. 5 гимнастика с учебными

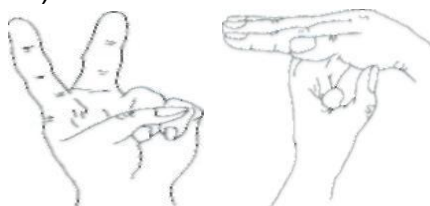


Рис. 6 Чередование различных позиций предметами

Нейропсихологическая коррекция:

- **растяжки.** «Корзиночка». Схватить руками согнутые в коленях ноги за голеностопные суставы. Качаться на животе вперед — назад, направо — налево. По команде ребенок замирает на каком-либо боку.
- **массаж и самомассаж.** «Мытье головы» (пальцы слегка расставить и немного согнуть в суставах, кончиками пальцев массировать голову в направлении: 1) ото лба к макушке, 2) ото лба до затылка и 3) от ушей к шее);

- **дыхательные упражнения.** «Ветер». На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прерывать воздушную струю так, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

В заключении хотелось бы отметить, что поиск наиболее оптимальных путей, средств, методов для успешной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество – это задача всех и каждого. Ведь помочь наполнить черно-белый мир «особого ребенка» яркими и светлыми тонами можно только совместными усилиями. Этот мир придуман не нами, но, начиная с себя, мы можем менять его в лучшую сторону, делая добро.

Использованная литература:

1. Буланова, О.Е. *Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи.* Москва. МПСУ, 2016. ISBN 978-5-9973-3362-1
2. Дубровский, А.А. *Лечебная педагогика.* - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: <http://www.sociologyinweb.ru/spgs-469-2.html>
3. Зайцев, Д.В. *Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями.* \\\ Социологические исследования, 2004 №7. - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: http://paralife.narod.ru/library/science/ Zaitsev_socis04.pdf
4. Интернет-ресурсы. *Окружающая среда и здоровье населения.* – [электронный ресурс] - Режим доступа - URL: <http://works.doklad.ru/view/ 57Wb5JtjmV8.html>
5. *Конвенция о правах ребенка.* - [электронный ресурс] - Режим доступа-URL: <http://www.ombudsman.kz/children/prava/docs/detail.php?ID=2230>
6. Красило, А.И. *Инклюзивное образование. Методы, проблемы, практика.* М.Издательство «Спутник +» 2015. ISBN 978-5-9770-0881-5

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

ЛЮДМИЛА КИСИЛЬ,
старший преподаватель кафедры языковой подготовки,
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
Харьков, Украина

Abstract. *This article analyzes the components of a teacher's readiness to work with persons with special educational needs in an inclusive environment. The peculiarities of the training of pedagogical specialties specialists to work in the conditions of inclusion and the problems that arise during this are analyzed. Based on the analysis of scientific sources revealed that the most common shortcomings in the process of implementation of inclusive learning, scientists include the lack of training for professional activity in an inclusive educational environment, the lack of highly qualified specialists who are able to provide training in inclusive, as well as psychology to work with children with special needs.*

Keywords: *professional training, inclusive learning, improvement of educational process, inclusion, inclusive education, professional competencies.*

На современном этапе в системе образования происходит изменение ценностных ориентиров, признание индивидуальности и особенностей каждого индивидуума, внедрение гуманистической образовательной парадигмы «образование для всех, обучение для всех». Значительным достижением нашего государства на этом пути является разработка и внедрение концепции развития

инклюзивного образования. Потребность в ее внедрении состоит в том, что количество лиц с особыми потребностями в Украине и мире ежегодно увеличивается. Проблема инклюзивного образования является самой важной в современном образовательном пространстве. Как известно, здоровая окружающая среда оказывает положительное влияние на развитие и становление личности. Ведь не зря говорят, что мысли материализуются. А отношение ребенка, подростка, взрослого к себе в значительной степени формируется под влиянием отношения других людей: родителей, однокурсников, педагогов и т.д. Поэтому одним из важнейших аспектов инклюзивного образования на современном этапе развития общества является готовность педагога к работе в инклюзивной среде: чтобы педагог фокусировал свое внимание не на недостатках своего подопечного, а на его возможностях и ресурсах, не на жалости к нему, а на стремлении учить, воспитывать и помогать, если возникнет в этом необходимость. Эти задачи позволяет выполнить модернизация современного образования, стремящаяся ввести инклюзивное обучение в образовательную среду. Однако следует отметить, что существует целый ряд проблем и трудностей, которые стоят на пути внедрения инклюзивных форм образования в современное общество. В частности, к таким трудностям относятся: отсутствие общего видения проблемы инклюзивного образования и путей ее решения; неподготовленность и недостаточная компетентность педагогов относительно использования и применения форм инклюзивного образования в своей деятельности; безразличие и отсутствие стимулов современного образования к внедрению инклюзивного образования; ценности и идеалы современного образования, ориентирующегося на результат, а не на личность. Следует отметить, что эти барьеры есть, были и будут существовать на общегосударственном уровне. Однако самой большой проблемой современной инклюзии является то, что педагог часто не готов к ее внедрению и применению. А это едва ли не самый важный вопрос. Поэтому исследование основных составляющих готовности педагога к работе в инклюзивном пространстве является очень актуальным и важным вопросом, который позволит решить ряд как теоретических, так и практических вопросов.

В отечественной и зарубежной науке накоплен большой опыт в исследовании проблем формирования профессиональной готовности педагога. Большое количество научных работ посвящены анализу профессионального образования (Е.Белозерцев, А.Вербицкий, В.Краевский и др.), проблеме развития личности педагога (С.Сластенин, А.Кошелева), готовности педагога к коррекционно-педагогической деятельности (А.Быков, И.Бех, В. Бондарь, С. Болтовец, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Н. Дементьева, Т. Ильяшенко, А. Кигичак, А. Панов, А. Хохлина, Т. Шульга и др.). Анализ зарубежной и отечественной практики внедрения инклюзии в образовательный процесс дал возможность выделить труды ученых, которые внесли наибольший вклад в разработку теоретико-методических основ инклюзивного образования (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитриева, А. Колупаева, Т. Лорман, Н.Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харви, Н. Шматко, О. Ярская-Смирнова и др.). Однако вопрос составляющих готовности современного педагога к работе в условиях инклюзивного пространства является мало исследованным явлением. Однако современные ученые отмечают ряд актуальных проблем, которые нужно решить в контексте реализации требований инклюзивного образования. Именно

поэтому целью статьи является анализ и характеристика основных составляющих готовности педагога к работе в современной инклюзивной среде.

Современные исследователи отмечают необходимость внедрения гуманистических, личностно ориентированных, гуманитарных подходов в образовании, в частности, в отношении лиц с особенностями психофизического развития. Как отмечал известный украинский исследователь, педагог В.А. Сухомлинский, обездоленный природой ребенок не должен знать, что у него слабый ум, слабые силы. Воспитание такого ребенка должно быть в сто раз более нежным, чутким, бережным.

Гуманизация образования означает уважение к личности, доверие к ней, принятие ее личностных целей, запросов и интересов; создание благоприятных условий для раскрытия и развития ее способностей, полноценной жизни на каждом из возрастов для ее самоопределения. Сутью педагогического процесса гуманизированного образования является развитие личности. К средствам гуманизации образования относится формирование отношений сотрудничества между участниками педагогического процесса, воспитание у подрастающего поколения нравственно-эмоциональной культуры человеческих отношений; формирование эмоционально-ценностного опыта понимания человека, воспитание гуманной личности – искренней, доброжелательной, милосердной, с развитым чувством собственного достоинства и уважения к другой личности [4, стр.19-8]. Гуманистическая парадигма обуславливает внедрение такой деятельности, где особое место занимает педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение в сфере самоутверждения и самоорганизации личности. Современная гуманистическая парадигма образования строится на идеях личностно-ориентированного образования, организации индивидуально-творческой, ценностной деятельности. Согласно этим подходам общество обязано дать возможность каждому индивидууму, независимо от его/ее потребностей и других обстоятельств, в полной мере реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу, стать полноценным его участником. Существование толерантного общества невозможно без внедрения инклюзивного образования как предпосылки реализации гуманистической парадигмы.

Участники учебно-воспитательного процесса с особыми потребностями в условиях инклюзии успешно социализируются, полноценно взаимодействуют с обществом, а здоровые дети, подростки, взрослые – учатся нормально сотрудничать, взаимодействовать и воспринимать изъяны других людей. Однако привлечение молодежи с особыми образовательными потребностями в учебный процесс заведений среднего и высшего образования требует наличия специалистов, которые смогут управлять этим процессом. Работа в условиях инклюзии требует от учителя/преподавателя педагогического мастерства, творческого мышления, умения организовать работу всего коллектива, научить всех подопечных вести себя толерантно. Соглашаемся с мнением Н. Назаровой о том, что «отечественная образовательная интеграция осуществляется без серьезной специальной подготовки учителя массовой системы образования к работе в условиях интеграции. Педагогические учреждения высшего образования недостаточно владеют сегодня технологиями подготовки учителей массовой школы к работе в условиях инклюзивного образования» [7, стр. 22]. В настоящее время проблема подготовки

учителей к работе в условиях инклюзивного обучения существенна и требует поисков методических путей формирования этой готовности.

В последние годы как в зарубежном, так и отечественном научном дискурсе активно разрабатываются разные аспекты реализации инклюзивного подхода в образовании. Многие ученые рассматривают актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной, средней, старшей и высшей школах в контексте реализации идей инклюзивного образования, обосновывают организационно-педагогические условия приобретения будущими педагогами профессиональных компетентностей для работы в инклюзивной среде, определяют методы и приемы развития социальной компетентности лиц с особыми образовательными потребностями и т.д.

Существуют разные подходы к определению понятия «инклюзивное обучение». Согласно концепции развития инклюзивного обучения инклюзивное обучение определено как «комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учебных заведениях на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей» [6]. По мнению В. Бондаря, это «совместное пребывание и обучение лиц, нуждающихся в коррекции физического и/или умственного развития, с их здоровыми сверстниками [2, стр. 41]. В такой трактовке инклюзивное обучение выступает не просто как совместное пребывание и обучение людей с разными физическими возможностями, а как продуманный, методически обеспеченный и организованный учебно-воспитательный процесс. Коллектив авторов под руководством М. Буйняка обосновал, что для эффективной организации инклюзивного образования в нашем государстве нужно создать оптимальные условия: нормативно-правовые, психологические, научно-методические, материальные, кадровые, санитарно-гигиенические, социальные, мотивационные и т.д. Только в таком случае можно говорить о полноценном внедрении инклюзии в учебных заведениях [5, стр. 124].

Модель инклюзии в Украине предусматривает именно такой вариант работы, когда в классе работают одновременно учитель и его помощник. Помощники учителя, как правило, недовольны такой организацией инклюзивного обучения, мотивируя это тем, что в таких условиях не способны в полной мере реализовать свое педагогическое мастерство, поэтому можно утверждать о неготовности большинства наших учителей работать в условиях инклюзии. В Израиле, например, внедрение системы инклюзивного образования в учебных заведениях началось именно с высшей школы: было принято решение об усовершенствовании профессиональной подготовки специалистов по специальному образованию для формирования их готовности к будущей деятельности в условиях инклюзии. Кроме того, увеличились объемы подготовки специалистов, способных осуществлять инклюзивное обучение детей с разными образовательными потребностями. Такой подход более целесообразен, ведь внедрение инклюзивного обучения должно осуществляться силами педагогов, которые готовы к такой работе. Поэтому готовность учителей/преподавателей к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения должна формироваться еще на этапе их подготовки.

Известно, что успешность любой законодательной инициативы зависит от эффективной реализации ее непосредственными исполнителями. В свою очередь, практикующие учителя выражают обеспокоенность работой в условиях инклюзии и отмечают отсутствие надлежащих знаний, умений, навыков и компетенций для работы с детьми с различными образовательными потребностями, что сказывается на их мотивации к осуществлению профессиональной деятельности.

Обращаясь к вопросу составляющих готовности педагога к работе в сфере инклюзивного образования, мы должны рассматривать не только его профессиональные, но и личностные, индивидуально-психологические особенности. Научные обобщения исследовательницы И. Садовой дали ей возможность определить следующие компоненты профессионально-личностной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования: личностный – рефлексивная установка, мотивационная направленность сознания, воли и ощущений педагога на инклюзивное образование; мотивационный – совокупность устойчивых мотивов для работы в условиях инклюзивного образования; креативный – творческая активность и личностные качества педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а также развивать творческий потенциал личностей с особенностями психофизического развития, учитывая их возможности; деятельностный – система профессионально-педагогических знаний о проблеме [8, стр. 316]. Также исследовательница раскрывает основные условия формирования профессионально-личностной готовности педагога к работе с людьми с особыми образовательными потребностями, к которым относятся: рефлексия преподавателя и внутренняя мотивация к осуществлению инклюзивного образования; ориентация на личностную индивидуальность каждого воспитанника, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода; информационное обеспечение подготовки педагога, применение коммуникативных технологий, интернет-ресурсов, модульное построение процесса формирования подготовки, предусматривающее перевод студентов из пассивного исполнителя в активного субъекта саморазвития; включение студентов в научно-исследовательскую работу через привлечение к проектной деятельности и участие в межвузовских студенческих олимпиадах; использование проблемных, интерактивных, дискуссионных, инновационных методов [8, стр. 316].

Важным аспектом в процессе подготовки педагогов к работе в инклюзивных условиях является формирование у них профессионально-ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств, умений и компетенций. Профессионально-ценностные ориентации педагога, работающего с лицами с особыми образовательными потребностями – это направленность на развитие личности в целом, а не только на получение образовательного результата, осознание своей ответственности за подопечных. К профессионально-личностным качествам преподавателя относятся: эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля. Профессионально-личностными умениями педагога являются креативность, творческий подход к решению проблем, умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личностные тайны воспитанника.

В современной науке выделяют следующие виды профессиональной деятельности и профессиональные компетенции:

- дидактическая (способность учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности воспитанников);
- воспитательная (готовность использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям способы, приемы воспитания); – коммуникативная (предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций, возникающих между воспитанниками, установление положительного контакта с родителями);
- методическая (готовность к планированию, реализации и диагностике учебного процесса и профессиональной корректировки результатов обучения) [3, стр. 317].

Готовность специалистов С. Алехина рассматривает через два основных показателя: профессиональную готовность и психологическую готовность. Составляющие профессиональной готовности следующие: информационная осведомленность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий молодежи; применение вариативности в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей людей с изъянами развития. Составляющие психологической готовности следующие: эмоциональное принятие подопечных с разными типами нарушений в развитии; привлечение лиц с особенностями психофизического развития в деятельность на занятии; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1, стр. 85-86]. По нашему мнению, в условиях высшего педагогического образования необходимо обеспечить подготовку будущих воспитателей и учителей начальной школы, преподавателей вузов к реализации инклюзивного подхода, различных аспектов работы с лицами с особыми образовательными потребностями. Среди направлений такого подхода есть овладение студентами современными методическими приемами и технологиями.

Следует отметить, что сфера инклюзии все же является специфическим и необычным звеном для современного педагога, поэтому ему просто необходимо знать свои ограничения в работе в этом пространстве и обращать на них внимание в процессе обучения и воспитания представителей молодежи, которые требуют к себе особого внимания. Для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов в условиях инклюзивного образования необходимо подбирать современные эффективные методы и технологии, обеспечивая условия для обретения подопечными социальной компетентности. Среди главных условий успешного внедрения инклюзивного обучения следует отметить следующие:

- внедрение соответствующей законодательной базы и процедур на национальном и региональном уровнях;
- обеспечение субъектов инклюзивного обучения доступом к эффективным средствам поддержки: информационно-коммуникативным технологиям, ассистивным технологиям и т.п.;
- организация подготовки и повышения квалификации педагогов в аспекте изучения возможностей, овладения методиками использования программно-аппаратного обеспечения, веб- и облако ориентированных технологий как средства поддержки инклюзивного обучения;
- обновление учебных планов, в частности, в аспекте их гибкости;

- повышение уровня осведомленности среди педагогов, администраторов, родителей, общественности по вопросам специфики лиц с особенностями психофизического развития; нивелирование предубеждений и опасений; развитие толерантности на уровне учебных заведений, общин региона и всей страны;
- привлечение родителей к внедрению и реализации инклюзивного обучения; создание условий для физической доступности зданий учебных заведений, транспортных средств, библиотек и т.п. для маломобильных групп населения.

Внедрение инклюзии требует привлечения значительных ресурсов: финансовых, человеческих, интеллектуальных и т.п. Ее эффективность главным образом зависит от компетентности и готовности исполнителей – администраторов, педагогов (преподавателей, учителей, воспитателей), от системности, согласованности и координированности действий на всех уровнях образования. Инклюзивное образование направлено на создание основы для общественной интеграции лиц с особенностями психофизического развития, целенаправленной передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей разных возрастных категорий лиц с особыми потребностями, обеспечения соответствующих для этого социально-педагогических условий, вследствие чего происходит их внедрение во все социальные системы, структуры, социальные связи, возможность активного участия в основных контекстах жизни общества, подготовка к более полной самореализации, профессиональному самоопределению и раскрытию как личности.

Таким образом, проблема готовности педагога к работе в условиях инклюзии очень важный и актуальный вопрос в современном образовательном пространстве. Если рассматривать основные составляющие готовности к вышеупомянутой деятельности, следует обратить внимание на такие ее основные уровни как личностный, мотивационный, креативный и деятельностный. Следует акцентировать внимание на том, что ученые привыкли рассматривать профессиональные компетенции только сквозь призму профессиональных качеств, но следует отметить, что если мы говорим о всеобщей, комплексной готовности к работе в инклюзивном пространстве, то большое значение следует придавать и индивидуально-личностным компетенциям, которые будут способствовать успешной работе. Кроме того, основной проблемой в процессе внедрения инклюзивного обучения является отсутствие достаточного количества педагогов, которые способны выполнять ответственную работу надлежащим образом. Анализ научных публикаций по проблеме исследования показал, что существует необходимость в разработке механизмов формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, а также в совершенствовании педагогического мастерства преподавателей в условиях последиplomного образования с целью приобретения умений и навыков для работы с представителями молодежи, которые имеют особые образовательные потребности.

Использованная литература:

1. Алёхина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–93.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2010. – Вип. 15. – С. 39–42.

3. Голюк О.А. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: зб. мат. наук.-практ. конф.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип.4. С. 437-440.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [за заг. ред. М. Г. Буйняк, І. В. Возняк, Л. В. Годовнікова, О. І. Дмитрієва, А. М. Змужко]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Ч. 2. – 184 с.
6. Наказ МОН України № 912 «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання». від 01.10.2010.
7. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика».2010. № 4 (40). С. 15–26.
8. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти / І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 14. С. 313–318.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММ ПЕРЕПОДГОТОВКИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ЮЛИЯ КИСЛЯКОВА,
декан факультета управления и профессионального развития педагогов,
кандидат педагогических наук, доцент,
Институт повышения квалификации и переподготовки,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь

Abstract: *The article examines the essence and structure of the inclusive competence of teachers. A meaningful analysis of retraining curricula of a new generation, a strategy for the formation of inclusive competence of students in the system of additional education for adults is presented.*

Keywords: *professional training, inclusion, inclusive education, professional competencies.*

В настоящее время мировой образовательной практике постепенно происходит замена понятия «интеграция» («объединение») на понятие «инклюзия» («включение») (Д. Агнес, Т. Бут, М. Вилл, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.), основной отличительной характеристикой которого является организация образовательного процесса с учетом особенностей психофизического развития каждого учащегося, его индивидуальных потребностей в обучении и возможностей. Согласно мнению большинства зарубежных специалистов, успех инклюзии зависит от грамотной реализации комплекса педагогических и психологических ресурсов: профессиональная компетентность педагогов, реорганизация системы подготовки педагогических кадров и их дальнейшее сопровождение, отношение к детям с ОПФР со стороны педагогов и нормально развивающихся детей; изменение структуры учебных планов, создание безбарьерной образовательной среды [2, стр. 44].

В системе подготовки и переподготовки руководителей и специалистов системы образования приоритетным признается компетентностный подход (А.А. Вербицкий, А.И. Жук, Э.М. Калицкий, Н.Н. Кошель, А.П. Лобанов, А.В. Макарова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). В ряде научных исследований

находят отражение вопросы формирования профессиональной компетентности педагога (А.П. Беляева, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Дж. Равен). Педагогическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии является предметом рассмотрения исследований белорусских ученых Ю.Л. Загумённова, Т.Л.Лещинской, Т.В.Лисовской, И.А.Турченко, В.В. Хитрюк. Различные аспекты проблемы профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии находятся в центре внимания многих авторов, однако научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых раскрыто недостаточно.

С целью определения теоретических и организационно-методических основ формирования инклюзивной компетентности слушателей на протяжении последних пяти лет в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ (далее – ИПКиП) успешно реализовывалась научно-исследовательская работа «Разработка теоретико-методических основ формирования инклюзивной компетентности слушателей в условиях дополнительного образования взрослых». Поступательное решение поставленных задач позволили достигнуть следующих научных результатов:

- выполнить анализ психологической и педагогической литературы по проблеме формирования инклюзивной компетентности; изучить действующую учебно-программную документацию дополнительного образования взрослых и опыт формирования инклюзивной компетентности педагогов, накопленного профессорско-преподавательским составом учреждений высшего образования и дополнительного образования взрослых;
- осуществить терминологический анализ, раскрыть сущность и структуру инклюзивной компетентности педагогов; определить содержание дополнительного образования педагогических работников в области педагогики, психологии и менеджмента инклюзивного образования; определить концептуальные подходы к формированию инклюзивной компетентности педагогов в условиях дополнительного образования взрослых;
- разработать и апробировать комплекс методов и форм организации обучения, ориентированных на расширение и углубление профессиональной компетентности педагогических работников в полисубъектном образовательном пространстве, соответствующее учебно-методическое обеспечение процесса повышения квалификации и переподготовки педагогических работников; выделить критерии, показатели и методы оценки эффективности педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивная компетентность педагога мы рассматриваем как составляющую его профессиональной компетентности в совокупности личностных качеств, знаний, умений и опыта, необходимых для осуществления педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с разными образовательными потребностями [3, стр. 276].

Формирование инклюзивной компетентности слушателей в ИПКиП осуществляется посредством освоения учебных программ переподготовки,

повышения квалификации, стажировки руководящих работников и специалистов образования.

В ходе разработки модели дидактической системы, обеспечивающей формирование инклюзивной компетентности слушателей ИПКиП, принимались во внимание тенденции развития современной педагогической теории и практики, связанные с включением детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в образовательный процесс с нормально развивающимися сверстниками. Это позволило выявить ряд объективно существующих противоречий между:

интенсификацией процесса включения детей с ОПФР в образовательный процесс учреждений образования и недостаточным пониманием педагогами специфики осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзии;

потребностью в компетентных специалистах инклюзивного образования и недостаточным уровнем готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии;

необходимостью целенаправленного формирования инклюзивной компетентности педагогов и отсутствием научно обоснованной методики ее формирования в учреждении дополнительного образования взрослых.

Структура инклюзивной компетентности представлена универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями:

- универсальные компетенции предполагают знание и понимание слушателями философских, мировоззренческих, гражданских основ профессиональной деятельности;
- базовые профессиональные компетенции направлены на овладение слушателями умениями руководствоваться нормативными правовыми документами в области инклюзивного и специального образования; овладение системой знаний в области теории и методики педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; способностью к формированию у учащихся с особенностями психофизического развития навыков учебной деятельности;
- специализированные компетенции – умения анализировать и реализовывать образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Универсальные компетенции формируются у слушателей ИПКиП всех специальностей переподготовки. Специализированные компетенции целенаправленно формируются у слушателей ИПКиП специальностей «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», «Логопедия». Базовые профессиональные компетенции формируются посредством реализации образовательных программ переподготовки. Так, для слушателей специальности переподготовки «Дошкольная педагогика» учебные программы дисциплин «Педагогическая психология», «Психология раннего и дошкольного возрастов», «Семейная педагогика» дополнены разделом «Основы инклюзивного образования», для слушателей специальности «Начальное

образование» особый потенциал для формирования инклюзивной компетентности представляют учебные дисциплины «Педагогика начального образования», «Психология начального образования», «Основы инклюзивного образования».

В период 2018-2020 гг. профессорско-преподавательским составом ИПКиП внесены изменения и дополнения в учебные программы дисциплин переподготовки:

- в содержание программ переподготовки по специальностям «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Интегрированное обучение в дошкольном образовании» включены темы, направленные на формирование у слушателей инклюзивной компетентности (дисциплины «Педагогика», «Коррекционная педагогика», «Методики обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития»);
- в учебный план специальности переподготовки 1-03 04 71 «Социальная педагогика» включена учебная дисциплина (компонент учреждения образования) «Теория и практика инклюзивного образования» (20 лекционных часов, 12 часов практических занятий);
- внесены дополнения в содержание программы «Педагогика физической культуры и спорта» специальности 1-03 02 71 «Физкультурно-оздоровительная работа в учреждениях образования», в тему «Предмет педагогики и ее основные категории» включены вопросы «Концептуальные основы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь. Отличия инклюзивного образования от интегрированного обучения и воспитания», которые также вынесены в вопросы на текущую аттестацию;
- в программе государственного экзамена специальности 1-03 04 71 «Социальная педагогика» расширено содержание темы «Социальная политика государства по защите прав и законных интересов несовершеннолетних», представлены вопросы «Концептуальные основы развития инклюзивного образования в Республике Беларусь. Отличия инклюзивного образования от интегрированного обучения и воспитания», которые также включены в билеты государственного экзамена.

В ходе реализации НИР профессорско-преподавательским составом кафедр ИПКиП выделены и апробированы методы и формы организации обучения, ориентированные на расширение и углубление профессиональной компетентности педагогических работников.

Инклюзивная компетентность слушателей ИПКиП формируется в ходе реализации четырех методических компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного. Каждый из компонентов определенным образом отражает последовательность формирования инклюзивной компетентности слушателей. Мотивационно-ценностный компонент включает совокупность ценностей и мотивов, определяющих намерение к реализации педагогической деятельности на принципах инклюзии: осознание права и социальной направленности обучения; понимание образования как пути и способа реализации возможностей каждого человека; личностная значимость выполняемой деятельности. Когнитивный компонент обеспечивает формирование знаний по коррекционной педагогике и специальной психологии, о методах и технологиях организации совместного обучения учащихся с разными образовательными потребностями. Деятельностный компонент направлен на формирование умений (организационно-

управленческих, коммуникативных, поисково-исследовательских), необходимых для успешной реализации обучения и воспитания учащихся в условиях инклюзии, разрешения различных педагогических ситуаций. Рефлексивный компонент выражает способность к самоанализу результатов профессиональной деятельности в условиях инклюзии, к сознательному контролю за результатами своих профессиональных действий и их корректировке.

Формирование инклюзивной компетентности слушателей ИПКиП осуществляется посредством разнообразных организационных форм и методов обучения – авторских и содержательно адаптированных к дисциплинам учебного плана переподготовки: например, интерактивные методы обучения «Аллитерация», «Факты, только факты», «Зеркало» и др., методы создания временного учебного коллектива «Имя – это важно», «Зайкин огород», «Я уникален тем, что...» и др.

В образовательном процессе ИПКиП широко используются педагогические технологии, формирующие определенные компетенции слушателей. К ним относятся технологии эффективной коммуникации: технология коллегиальной супервизии, технология публичного выступления и визуализации информации, технология дебатов; технологии социального проектирования, социально-педагогической диагностики и социального расследования; технология проблемного обучения; технология организация волонтерского объединения; технология создания и реализации авторских интерактивных электронных образовательных ресурсов и др. [1, стр. 35].

Освоение основ коррекционной педагогики и специальной психологии, методов и приемов организации обучения детей в условиях инклюзивного образования осуществляется посредством включения слушателей в решение педагогических ситуаций и задач, интеграции теоретических знаний и практических умений, полученных в ходе изучения дисциплин учебного плана переподготовки.

Тематика курсовых и дипломных работ слушателей специальностей переподготовки «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании»; «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании»; «Логопедия» планируется с учетом необходимости раскрытия актуальных вопросов проблемы формирования инклюзивной компетентности педагогов.

Вместе с тем мониторинг образовательных запросов слушателей специальностей переподготовки ИПКиП («Дошкольное образование», «Начальное образование», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» и др.) позволяет констатировать следующее:

- несмотря на освоение теоретического блока (знания в области коррекционной педагогики), слушатели испытывают трудности в подборе технологий, приемов и методов работы в условиях совместной деятельности детей с ОПФР и их нормально развивающихся сверстников;
- сложности конструирования коррекционно-образовательного процесса с учетом психофизических особенностей детей с ОПФР;
- трудности организации детского коллектива и партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного процесса. Понимание проблемных аспектов позволяет

наметить дальнейшие шаги по формированию инклюзивной компетентности слушателей.

Участие в международных конференциях, проектах, стажировках, тренингах позволило сделать сравнительный анализ как нормативного и программно-методического обеспечения инклюзивного образования в странах ближнего и дальнего зарубежья, так и системы подготовки руководителей и педагогических работников к работе в условиях инклюзии. Реализация компетентностного подхода в условиях дополнительного образования взрослых выдвигает на первое место не столько формирование определенного объема теоретических знаний у слушателей, сколько умения решать проблемы, возникающие в условиях инклюзивного образования. В практической деятельности инклюзивная компетентность педагога будет проявляться в познании и объяснении позитивных тенденций и проблемных аспектов инклюзии; при освоении современных методик и технологий; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при необходимости разрешать проблемы, при решении конфликтов.

Таким образом, качественное проектирование и реализация образовательного процесса в учреждениях образования на основе инклюзивных подходов в значительной степени зависит от уровня инклюзивной компетентности педагогов. Данное условие позволяет определить формирование инклюзивной компетентности педагогов как одно из приоритетных направлений переподготовки и повышения квалификации руководящих работников и специалистов в ИПКиП БГПУ и обосновать целесообразность внесения изменений и дополнений в содержание и структуру учебно-программной документации дополнительного образования взрослых с учетом инклюзивной составляющей образования.

Использованная литература:

1. Кислякова, Ю. Н. Компетентностное поле педагогического работника инклюзивного образования / Ю. Н. Кислякова // Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : материалы науч.-практ. семинара с междунар. участием, Барановичи, 18 окт. 2019 г. ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол. : В. В. Климук (гл. ред.), М. Л. Кривуть (отв. ред.) [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2019. – С. 34–37.
2. Радыгина, В.В. Инклюзивное образование и требования к компетентности учителя/ В. В. Радыгина, С. Н. Феклистова // Инклюзивное образование: направления, проблемы, решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Бэлыц, 7 октября 2016 г. / Бэлыцк. гос. ун-т; редкол.: Л. Зорило [и др.]. – Бэлыц : Бэлыцк. гос. ун-т 2016. – С. 44–48.
3. Турченко, И. А. Ресурсы дополнительного образования взрослых в подготовке специалистов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Радыгина, И. А. Турченко // Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25–26 окт. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск, 2018. – С. 276–280.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ЕВГЕНИЙ КЛОПОТА,
*профессор, доктор психологических наук,
Запорожский национальный университет,*
ЕЛЕНА ОКОЛОВИЧ,
*директор, Дошкольное учреждение (ясли-сад) №144 «Запорожец»,
аспирантка, Запорожский национальный университет
Запорожье, Украина*

Abstract: *The article highlights the features of accompanying teachers in Preschool institution that implements inclusive education. The features of the professional competence of teachers are outlined. The research was conducted by questioning. Its results are described.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, professional competencies.*

Постановка проблемы. В Украине одним из приоритетных направлений в государственной политике в отрасли образования является внедрение и развитие инклюзивного образования. Однако, идея инклюзии вызывает достаточно неоднозначные мысли ученых и практиков. На современном этапе развития дошкольного образования в Украине педагогам приходится направлять все свое внимание на налаживание системы работы в условиях принятия инклюзии. Главной задачей является создание стойкой эффективной системы психолого-педагогического сопровождения во время инклюзивного процесса.

Требования к качеству дошкольного образования, к профессиональной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования постоянно повышаются. В современном обществе существует высокая потребность в профессионально квалифицированных кадрах. По мнению многих ученых и практиков сегодня детям необходимы педагоги, которые способны реализовывать прогрессивные идеи. Следует отметить, что одним из ключевых факторов развития инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов учреждения дошкольного образования, их психологическая готовность и подготовка к работе с детьми, которые имеют особенные образовательные потребности.

Основная часть. В современной специальной педагогической и психологической литературе существует достаточное количество научных работ, которые посвящены разработке теоретико-методологических основ инклюзии, анализу ее преимуществ и недостатков, построению разнообразных педагогических моделей инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями (Вит. Бондар, В. Засенко, А. Колупаева, М.Малофеев, С. Миронова, В. Назарина, В. Синев, Н. Софий, А. Шевцов, Д. Шульженко и др.).

Понятие «сопровождение» в практической психологии используется с самого начала функционирования психологической службы образования.

Ученый Ю.В. Слюсарев использовал понятие «сопровождение» для обозначения недирективной формы предоставления психологической помощи,

направленной «не просто на усиление или усовершенствования, а на развитие и саморазвитие, самосознания личности», помощи, которая запускает механизмы саморазвития и активизирует собственные ресурсы человека [11].

В тоже время Л.Ф. Блинова под понятием «сопровождение» выделяет помощь, поддержку и обеспечение [1].

Согласно точки зрения О. Бережной, существует взаимосвязь системы сопровождения и сопровождаемого, то есть субъектом развития становится и человек и система, которая развивается. Ученая отмечает, что сопровождение означает деятельность, направленную на создание оптимальных условий, которые способствуют успешному воспитанию, обучению, развитию личности и ее социализации [2].

Следует отметить, что сегодня сопровождение – это особенная форма осуществление пролонгированной социальной и психологической помощи, которая предусматривает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связи с социумом.

Психологическое сопровождение в современной науке рассматривается достаточно широко.

В своих исследованиях, ученый Е.А. Клопота, трактует психологическое сопровождение как систему мероприятий, которая направлена на создание психологических условий для эффективной деятельности личности с особенными образовательными потребностями в процессе интеграции в общество, формирование позитивного образа таких людей в социум, также восприятие их как равных партнеров [5].

Т. Яничева под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание оптимальных условий. Сущностной характеристикой сопровождения в данном подходе является создание условий для перехода педагога к «самопомощи». Стоит отметить, что в процессе психологического сопровождения создаются такие условия и оказывается педагогу поддержка, которая дает возможность перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справиться со своими жизненными и профессиональными трудностями», то есть поиск скрытых ресурсов личности, опора на его возможности и создание на этой основе условий для развития [12].

Такой ученый, как В.В. Кобыльченко, к основным задачам психологического сопровождения относит:

- создание условий для успешного развития ребенка в границах педагогической среды;
- прогноз перспектив личностного развития ребенка дошкольного возраста с особенными образовательными потребностями;
- формирование адекватного поведения в разнообразных жизненных ситуациях;
- мониторинг психолого-педагогического и социального статуса ребенка, его динамики;
- решение конкретных психологических проблем, которые возникают в образовательном процессе, формирование готовности;

- предоставление психологической помощи участникам образовательного процесса, которые имеют проблемы психологического, педагогического и социального характера;
- установление диалога между детьми, родителями и педагогами [6].

Проводя анализ современной научной литературы, можем сказать, что психологическое сопровождение – это комплексный процесс, который касается всех сфер жизнедеятельности ребенка и для того, чтобы его осуществить, необходимы подготовленные кадры.

Отметим, что проблема воспитания и обучения детей с особенными образовательными потребностями в общеобразовательной среде требует деликатного и глубокого подхода, в связи с тем, что не все дети могут успешно адаптироваться в среду сверстников с нормальным психофизическим развитием. Именно от педагогов и их психологических установок зависит формирование у детей дошкольного возраста умение взаимодействовать с социумом.

На наш взгляд, что в инклюзивном процессе целесообразно объединять индивидуальный и дифференцированный подходы, что в свою очередь будет сопутствовать участию всех детей в жизни коллектива.

Следует обратить внимание на то, что для успешности инклюзивного процесса в дошкольном учреждении приоритетным является желание педагогов добровольно принимать политику (философию) инклюзивного образования и успешно ее реализовывать, взаимодействовать с родителями детей, которые имеют особенные образовательные потребности, со специалистами команды сопровождения, принимать участие в составлении индивидуальной программы развития.

В связи с тем, что профессиональная деятельность педагогов инклюзивных групп насыщена разнообразными напряженными ситуациями, которые связаны с возможностью повышенного эмоционального реагирования, можем утверждать, что это требует развития многих личностных качеств, таких как эмпатийность, толерантность, эмоциональная стойкость, высокий уровень морального развития, коммуникативной компетентности [13].

Как считает С. Лещенко, развитие таких профессиональных качеств педагога, как эмпатия, позитивность, гибкость, активность, адаптивность, эмоциональность, толерантность сопутствует формированию позиции безусловного принятия другого и является основой формирования профессиональных компетенций педагога [9].

Аналогичную мысль выдвигает Т.В. Жукова и утверждает, что психологические качества личности влияют на уровень сформированности профессиональных компетенций [3].

Немаловажными ключевыми качествами педагога в реализации модели инклюзивного образования в дошкольном учреждении выступают тактичность и терпение. Тактичность помогает педагогу предвидеть все объективные последствия поступков и действий не только рациональных, но и эмоциональных, а также избежать некорректных высказываний и поступков. Терпение особенно необходимо педагогу, так как он работает с разными детьми, в том числе и с теми, которые имеют трудности в общении. Терпение позволяет установить прочный контакт с детьми и родителями, а значит, будет достигнут положительный результат.

Инклюзивное образование затрагивает интересы всех участников образовательного процесса: детей, которые имеют особенные образовательные потребности, родителей, детей с нормальным психофизическим развитием и их семьи, других педагогов, администрации [7].

А это означает, что в дошкольном учреждении необходимо создать толерантное пространство, под которым можно понимать единство всех субъектов, формы организации их отношений построенных на принципах «педагогической толерантности».

Подготовка компетентных, креативных, творческих педагогов требует от системы педагогического образования модернизации содержания, методов и форм подготовки специалистов, которые способны не только выполнять профессиональные обязанности, но и быть компетентным в сфере психологической, педагогической, научно-исследовательской деятельности [4].

Профессиональной компетентностью можно считать соединение его теоретической и практической деятельности. Профессиональная компетентность педагога включает знания, умения и навыки, которые необходимы для осуществления педагогической деятельности [10].

Ученые В.А Козырев, Н. Радионова, А Тряпицына раскрывают понятие профессиональной компетентности как «интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [8, стр. 8]. Также, учеными определены значимые признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [8].

Мы разделяем взгляды ученых Е. А. Клопоты, О. А. Клопоты в том, что практическая реализация инклюзивного образования зависит от готовности и способности педагогов осуществлять педагогическую деятельность в условиях, когда идея инклюзии становится основой их самосознания и, соответственно, реализации профессиональных функций [4].

Для осуществления профессиональной деятельности, педагогам инклюзивных групп дошкольных учреждений необходимы определенные качества: толерантность, эмпатия, понимание эмоций, осознание и управление своими и чужими эмоциональными состояниями, настроением, демонстрации своих эмоций, проявление творчества, ощущение настроения ребенка, проявление к детям доброжелательности [13]. Отношение педагогов к инклюзивному образованию как к обычному прогрессивному этапу в развитии дошкольного образования представляет собой важное условие успеха инклюзивных процессов.

На наш взгляд, работа педагога инклюзивной группы является многогранной и многоаспектной.

Неоспоримым является тот факт, что важным в профессиональной компетентности педагогов является знание психологических закономерностей, особенностей возрастного и личностного развитие детей в условиях инклюзивной образовательной среды.

Следует отметить, что многогранность, сложность и эмоциональная насыщенность педагогической деятельности в инклюзивных группах требует постоянно развивать эти качества личности педагога [13].

Успешность реализации инклюзивного образования в дошкольном учреждении в первую очередь зависит от культуры отношения всех субъектов процесса к детям с особыми потребностями, готовности педагогов к принятию этих детей.

Метод исследования. Для изучения особенностей понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию нами был использован метод анкетирования.

Исследование проводилось в дошкольных учреждениях г. Запорожья, Украина, в котором приняли участие 75 педагогов возрастом от 25 до 58 лет с разным уровнем образования и профессиональной квалификации.

Результаты исследования. Анализ анкеты показал, что 68% респондентов не проходили подготовку для работы с детьми, которые имеют особые образовательные потребности, 32% педагогов прошли специализированные курсы повышения квалификации. Это свидетельствует о недостаточности профессиональной подготовки для работы с детьми, которые имеют особые образовательные потребности. Исследование показало, что имеют представление о работе с детьми разных нозологий 56% педагогов, никогда не работали с такими детьми 44%. Из 56% педагогов, ранее работали с детьми таких нозологий как: нарушение слуха – 12%, нарушение зрения – 20%, нарушение речи – 40%, нарушение опорно-двигательного аппарата – 25%, задержка психического развития – 52%, интеллектуальные нарушения - 12%, расстройства аутистического спектра – 56%, нарушение поведения - 40%.

Следует отметить, что каждый из опрошенных педагогов по-своему понимает значение инклюзивного образования, его принципы и задачи. Так, 72% респондентов считают, что инклюзивное образование – это право детей с ограниченными возможностями получать дошкольное образование; основным принципом инклюзии выделяют толерантность; к задачам относят создание условий для адаптации, коммуникации и интеграции в социум. В то же время 28% исследуемых педагогов не понимает значения инклюзивного образования, что свидетельствует о недостаточном уровне подготовки педагогов в этом вопросе. Отношение к детям с особыми образовательными потребностями у 68% респондентов положительное, у 16% – нейтральное, а у 16% – отрицательное. Таким образом, у 32% педагогов выявлены проблемы с принятием этих детей. Они либо не замечают их в группе, либо отказываются с ними работать. Это свидетельствует о недостаточном развитии базовых личностных качеств, необходимых педагогу для работы с детьми, которые имеют особые образовательные потребности. У 52% педагогов выявлена предрасположенность к работе в условиях инклюзивного образования, а 48% респондентов четко ответили, что не готовы работать с детьми, которые имеют особые образовательные потребности.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет нам определить основные убеждения педагогов, которые связаны с инклюзией в дошкольном учреждении, их отношение к детям, которые имеют особые образовательные потребности и готовность к работе с ними. Можем сделать вывод,

что педагоги дошкольных учреждений не обладают достаточными знаниями в области инклюзии, не в полной мере понимают значение, принципы, задачи инклюзивного образования. Кроме этого у педагогов недостаточно развиты личностные качества, необходимые для работы с детьми, которые имеют особенные образовательные потребности, поэтому в своей профессиональной деятельности они нуждаются в психологическом сопровождении.

На наш взгляд, разработка программы психологического сопровождения педагогов, включающая в себя различные мероприятия такие как: тренинги, семинары, круглые столы, будет способствовать в большей степени решению психологических задач по принятию самой идеи инклюзии, изменению отношения к детям, которые имеют особенные образовательные потребности.

Использованная литература

1. БЛИНОВА, Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика. Казань, 2010. 56 с.
2. БЕРЕЖНАЯ, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: дисс. на соиск. степени канд. пед. наук. С., 2005. 191 с.
3. ЖУКОВА, Т. В. Психологические аспекты формирования профессиональных компетенций студентов выпускных групп колледжей на основе информационных технологий: дисс. канд. психол. наук. М., 2008. 141 с.
4. КЛОПОТА, Є. А., КЛОПОТА, О. А. (2017). Інклюзивна компетентність як чинник ефективності професійної діяльності фахівців педагогічної та соціально-психологічної сфер. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. *Збірник наукових праць*. 2017, №13 с. 117–123.
5. КЛОПОТА, Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору. Запоріжжя, 2014. 408 с.
6. КОБИЛЬЧЕНКО, В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушенням зору. Полтава, 2015. 205 с.
7. КОВАЛЕВ, Е. В., СТАРОВЕРСТОВА, М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. В: *Инклюзивное образование*. 2010, №1, с. 272.
8. КОЗЫРЕВА, В. А., РАДИОНОВА, Н. Ф., ТРЯПИЦЫНА, А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. СПб, 2008. 392 с.
9. ЛЕЩЕНКО, С. Г. Формирование позиции безусловного принятия Другого как системного проявления профессионально важных качеств педагога (на примере подготовки учителей-логопедов): автореф. дисс. канд. психол. наук. Т., 2014. 23 с.
10. РЕЗНИЧЕНКО, М. Г. Введение в педагогическую деятельность. Самара, 2003. 132 с.
11. СЛЮСАРЕВ, Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. Санкт-Петербург, 1992. с. 16.
12. ЯНИЧЕВА, Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. В: *Журн. практ. психолога*. 1999. №3. с. 101-119.
13. KLOPOTA, Y., OKOLOVYCH, O. (2021). EMOTIONAL INTEL-LIGENCE AS TEACHERS' PROFESSIONAL COMPE-TENCE COMPONENT IN THEIR WORK WITH CHIL-DREN IN INCLUSIVE GROUPS. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, №7 (2), с. 79-87. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.2.7> [in Ukrainian]. Дата обращения 23.10.2021

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

**ТАТЬЯНА ПАНЬКО, ассистент университета,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова**

Abstract: *This article examines the problem of intercultural competence' formation at the students in the process of initial pedagogical training. The author considers the problem of intercultural competence's formation from the standpoint of the task approach, as one of the modern ones, ensuring the formation of all the constituent components of intercultural competence. This approach is ensured by the practical implementation and development of necessary knowledge, skills, and value attitudes as a basic component of intercultural competence.*

Keywords: *culture, competence, intercultural competence, professional training.*

В современном мире процесс глобализации, миграция населения, с одной стороны приводит к унификации людей, с другой стороны содействует появлению конфликтов на почве культурных, религиозных, языковых и других отличий, характерных для каждого человека и народа в целом. Также проблема межкультурного общения и взаимодействия актуальна на уровне отдельного государства, характерной чертой которого выступает полиэтничность и поликультурность. Языковые и культурные противоречия, барьеры, препятствующие качественному общению, все чаще становятся неотъемлемой частью педагогических проблем, возникающих как следствие недостаточно уделяемого внимания данной проблеме. Таким образом, для педагогики острой становится проблема воспитания подрастающего поколения на основе универсальных человеческих ценностей, через знакомство со своей культурой и положительной интеграцией своих ценностей в межкультурную среду.

Сегодня, в результате научно-технического прогресса стерлись границы общения, которое является практически главным условием и средством выживания человечества в различные времена. В современных условиях культурное разнообразие является некоторым стимулом и преимуществом для людей. С целью развития общества необходимо учиться вести диалог, развиваться в различных сферах и направлениях и в современных условиях качественное развитие может и должно осуществляться при взаимодействии различных культур.

Проблема межкультурного воспитания находит свое отражение в образовательной политике Республики Молдова, в 5 и 6 статьях Кодекса об образовании РМ, в которой указано следующее – статья 5: «Миссией образования является: с) развитие национальной культуры; d) продвижение межкультурного диалога, терпимости, недискриминации и социальной интеграции»; статья 6: «Образовательный идеал школы Республики Молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей.» [1]

Проблема межкультурного общения, межкультурной компетенции является ключевой проблемой для ЮНЕСКО и наряду со Всеобщей Декларацией ЮНЕСКО рассматривается в различных документах, современными учёными исследователями с точки зрения различных подходов. Для определения и анализа подходов к формированию межкультурной компетенции необходимо прежде всего рассмотреть понятие культура.

Анализ литературы по проблеме показал, что понятие культура рассматривается с точки зрения различных подходов, отражая многообразие идей и взглядов, положенных в его основу. Этимологически слово «культура» происходит от латинского языка, означает, прежде всего, «возделывать» определенные вещи, имея в виду «заботиться» о них, чтобы улучшить их качество или увеличить их продуктивность.

Культура — это система ценностей, возникшая в результате сознательной духовной деятельности человека, призванная превзойти определенные биологические требования. В этом смысле культура выражает способ существования человеческого сообщества, преодолевая его биологические детерминанты: «Как состав, культура представляет собой структуру ценностей, норм, которые несут ценности, процессы и механизмы, которые придают социокультурное измерение человеческому сообществу». [3, с. 32]

По мнению С. GEERTZ, культуру не следует понимать как набор конкретных моделей поведения - обычаев, распорядков, традиций, конкретных привычек, а, скорее, следует рассматривать как набор механизмов контроля - проектов, рецептов, правил, директив (какие что считается в компьютерных науках «программами») - которые определяют поведение; культура - это не сила, не сущность, которой можно просто отнести события, поведение, процессы и институты: культура - это контекст, реальность, в которой эти явления приобретают свое полное значение. [2]

Так, согласно Всеобщей Декларации ЮНЕСКО, культура рассматривается, как «духовные, материальные, интеллектуальные и эмоциональные характеристики социальной группы, включая ценности, верования, отношения, поведение, обычаи, традиции, идентичность, образ жизни, язык и религию. Культура отражается в нашем языке и разговорных выражениях, в одежде, еде, законах, наследии, истории, технологиях, а также в ценностях или отношениях, которые отражаются в наших разговорах и отношениях, в том, как мы относимся друг к другу как семья и друзья, и то, как мы делаем вещи. Также выражается в искусстве, музыке, танцах, театре, архитектуре, литературе и в фестивалях, которые мы отмечаем. Многие из них определяют облик устойчивости в каждом обществе и, следовательно, также составляют основу содержания учебной программы в области межкультурного взаимопонимания». [4]

Культура — это уровень образовательной результативности, который должен стать объектом внимания не только профессиональных культурологов, но и педагогов, которые на пути дедуктивного распространения компонентов культуры могут предложить модели, обусловленные общим образованием.

Таким образом, мы приходим к выводу, что культура представляет собой совокупность материальных и духовных достижений человечества, формируясь, как национально-субъективное и конкретно-историческое в процессе генезиса, которое

приобрело статус социально-объективных явлений, образующих общую непрерывную традицию, и не является чертой отдельного человека. Она охватывает не только прошлое и настоящее, но и простирается в будущее. Поэтому необходимо учитывать, что человечество, будучи уникальным биологическим родом, никогда не было уникальным социальным коллективом, что достаточно близко приближает ее как нечто объединяющее и в то же время, подчеркивающее некоторые отличия народов.

В основе реализации профессиональной подготовки будущего педагога на наш взгляд должен лежать культурологический подход, поскольку знания и умения, способности и отношения, которыми обладает современный учитель, выступают средством его профессионального саморазвития и совершенствования, а также позволяет видеть профессиональную подготовку будущего учителя сквозь призму культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой способствуют наряду с профессиональным культурному саморазвитию и самоопределению.

Межкультурная компетенция входит в профессиональную педагогическую компетентность. Являясь составной частью этнопедагогической компетентности межкультурная компетенция формируется посредством знакомства с ценностями, отраженными в традициях, обычаях, образе жизни своего этноса, и сопоставления с ценностями и отличительными характеристиками других этносов, что приводит к пониманию, осознанию различий и сходств, посредством которых формируется толерантность, доброжелательное отношение и взаимодействие с окружающими. Личные ценности становятся значимыми, осознание важности которых способствует уважению ценностей других этносов, культур, что в свою очередь содействует установлению благоприятного межкультурного диалога и взаимодействия, которые включают не только обмен мнениями, но и уважительное отношение в этнической, языковой, культурной и религиозной принадлежности.

Рассматривая структуру компонентов межкультурной компетенции, Моисеев А. П. относит к ней следующие составляющие компоненты:

- *когнитивный* – синтез знаний о своей культуре и культуре страны в целом;
- *аффективный* — способность к эмпатии и толерантность;
- *стратегический* — способность выбирать правильные стратегии при достижении поставленных целей и решении проблем, также входит и рефлексия, которая с одной стороны является способом осуществления творческой деятельности, с другой — дает возможность выйти за границы уже имеющихся знаний и преобразовать их, посредством переосмысления и выявления личностной их значимости. [5]

В литературе выделяют несколько подходов к формированию межкультурной компетенции. Так, И.Н. Плужник, Л.В. Языкова, Е.С. Орлова считают, что формирование межкультурной компетенции осуществляется через присвоение «чужой» культуры посредством знакомства с отдельным явлением культуры, переносом и присвоением его в «родную» культуру.

Также выделяют подход, связанный с изучением «чужой» культуры через призму «родной». С выявлением различий – кросс-культурный подход.

Третий подход, выявленный посредством анализа литературы (Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, Г.В. Елизарова) основывается на идее равноправия культур. Преимуществом данного подхода является учет динамичности культуры, не рассматривая с позиции «родная/чужая», «хорошо/плохо». [5]

Исходя из накопленного опыта и выявленной эффективности задачного подхода к формированию этнопедагогической компетентности, считаем целесообразным и эффективным применение задачного подхода в формировании межкультурной компетенции студентов. Задачный подход обеспечивает решение педагогических задач, комплексно, в курсах различных дисциплин. Комплекс педагогических задач служит не только средством интеграции, но и обеспечивает непрерывность профессиональной педагогической подготовки, которая в конечном итоге формирует готовность будущего учителя к деятельности в поликультурной среде, к реализации воспитательного процесса с опорой на культуру и ценности.

Задачный подход отражает использование учебных задач, как системы действий, которые ведут к достижению образовательных целей. В профессиональной подготовке выступает как разновидность опережающего управления познавательной деятельностью, определяющий интеллектуальное пространство, в котором будущий учитель выполняет, разрешает различные учебные задачи, вопросы, ситуации, добывая самостоятельно необходимую информацию, определяя последовательность и вариативность действий. [6]

Педагогические задачи, как отмечает Ф. П. Харитоновна, представляют собой вид задач, основной целью которых является реализация содержания педагогического процесса. Исходя из того, что межкультурная компетенция является частью этнопедагогической, считаем целесообразным использовать накопленный опыт использования данного подхода в формировании межкультурной компетенции.

Так, с целью формирования межкультурной компетенции, мы предлагаем использовать 5 групп задач, выделенных Харитоновой Ф. П.

1. *Когнитивные задачи*, предполагающие раскрытие сущности понятий, процессов и явлений.
2. *Операционально-деятельностные задачи*, ориентированные на формирование умений.
3. *Коммуникативные задачи*, направленные на выработку умений межкультурного общения в полиэтнической среде.
4. *Мотивационные задачи*, способствующие развитию интереса к внутреннему миру представителей разных этносов.
5. *Рефлексивные задачи*, способствующие развитию способности педагога адекватно оценивать свои действия в профессиональной деятельности в поликультурной среде. [6]

Данная система задач на наш взгляд помогает эффективно организовать и реализовать профессиональную подготовку будущих учителей, способствовать формированию межкультурной компетенции, качественно, последовательно и во взаимодействии формировать ее компоненты.

Когнитивные задачи могут решаться путем составления и дополнения глоссария по изучаемым курсам или во время изучения тем, отраженных в предметных Куррикулах, касающихся проблематики межкультурного воспитания.

Данный вид задач позволяет ознакомиться и углубленно изучить понятия, явления и процессы, происходящие в поликультурной среде.

Одним из заданий для реализации операционально-деятельностных задач может выступать моделирование праздников, обрядов, традиций, отличающих и выделяющих особенности народов. Решение *операционально-деятельностных задач* требует от студентов этнопедагогической, методической и исследовательской деятельности, что будет способствовать формированию следующих умений:

- анализировать содержание и определять воспитательную сущность материалов, источников культуры;
- проектировать учебные ситуации, уроки и воспитательные мероприятия с применением средств межкультурного воспитания;
- видеть и решать межкультурную проблему;
- осуществлять самоанализ и самооценку своей межкультурной деятельности в целом и ее отдельных этапов.

В ходе реализации *коммуникативных задач* студенты могут обучаться построению диалогичных отношений с детьми различных этносов в моделируемом процессе педагогического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве. Основопологающей является идея о том, что в условиях поликультурной среды особенно важно компетентному педагогу уметь организовывать субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, в том числе и через диалог, с детьми разных этносов, используя средства регионально-этнической культуры воспитания.

Так, при решении коммуникативных задач студенты должны учитывать:

- этническую особенность взаимодействия, учитывая национально-психологические черты;
- культуру и правила этикета: тактичность, открытость и доброжелательность в общении;
- необходимость уважительного отношения взаимодействующих сторон, проявления душевности, доброты, чуткости, отзывчивости для вступления в конструктивный диалог.

Следующим видом реализуемых в ходе работы со студентами задач являются *мотивационно-смысловые задачи*. Данный вид задач способствует развитию мотивационно-ценностного компонента межкультурной компетенции будущих учителей, отражающего степень сформированности профессионально-личностных качеств, ценностных ориентаций педагогических способностей и установок педагога.

Рефлексивные задачи помогают студентам совершить внутреннюю оценку межкультурного развития в процессе профессиональной этнопедагогической подготовки. В ходе решения межкультурных рефлексивных задач студенты фиксировали результаты саморазвития, выявляли отрицательные и положительные аспекты в своей деятельности, определяли динамику своего развития, как носителя этнической и национальной культуры, а также человека мира. Рефлексивные задачи показали эффективность, поскольку способствовали интеграции изменений, дополнений, корректирующей деятельности, направленной на обогащение, преобразование педагогических знаний, умений, навыков, полученных в учебном процессе. Соответственно на рефлексивном этапе обеспечивается самоорганизация

деятельности будущих педагогов, содействуя личностной включенности и готовности к реализации педагогической деятельности в условиях многонационального детского коллектива.

Обозначенный подход, выявленные возможности в формировании межкультурной компетенции безусловно оказывают положительное влияние на разрешение проблемы формирования межкультурной компетенции, тем не менее следует учитывать специфику среды, факторы и педагогические условия, необходимые для обеспечения эффективности данного процесса.

Главной задачей на наш взгляд для будущего педагога выступает осознание того, что воспитание нельзя понимать узко. Современный учитель должен подготовить учащихся к жизни в условиях поликультурной среды. Современные школы должны быть ориентированы на необходимость пересмотра содержания образования и повышения статуса учебных заведений, способных не только давать определенный уровень знаний, но и формировать межкультурную компетенцию, готовить подрастающее поколение, независимо от национальной принадлежности, к социализации в условиях поликультурного общества. Таким образом, решение данной проблемы мы нашли в использовании задачного подхода, используемого нами в процессе формирования межкультурной компетенции.

Использованная литература:

1. Codul educației al Republicii Moldova. În: *Monitorul oficial*. 2014, nr. 319-324, pp. 17-52.
2. GEERTZ, C. Thick Description: Towards an Interpretive Theory of Culture. În: *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books, 1973, pp. 3-30. ISBN 978-046-50-97-197.]
3. HOFFMAN, O. *Management: Fundamente socioumane*. București: Ed. Victor, 1999. 287 p. ISBN 973-98826-9-2
4. JOY DE LEO. *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable: Development: Guidelines and Tools Education for Intercultural Understanding*. UNESCO 2010. ISBN 978-92-9223-329-7 [online], [citat 25.09.2021] Disponibil: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000189051&highlight=intercultural%20competences&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_29feb53d-f556-4898-b1f2-335f42886c02%3F_%3D189051eng.pdf&locale=ru&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000189051/PDF/189051eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A72%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-133%2C728%2C0%5D
5. МОИСЕЕВ, А. П. Проблема развития межкультурной компетенции у будущих учителей. В: *Сборнике материалов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017-2018*. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. с. 153-157.
6. ХАРИТОНОВА, Ф. П. Задачная технология в формировании этнопедагогической компетентности педагога. В: *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 4. с. 245-255. ISSN: 1997-9886

INCLUSIVE EDUCATION AS A CHALLENGE FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES

SVETLANA TURCHAK,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Director of the Educational Center "Development"
Tiraspol, Republic of Moldova

Abstract: *The article presents the concept of the development of universal pedagogical competencies as a condition for formation of transversal competencies of a school graduate. The content of universal pedagogical competencies is considered in the context of inclusive education. The universal pedagogical competencies of inclusive education are represented by general methodological, communicative, and informational professional skills.*

Key words: *transversal competencies, universal pedagogical competencies, inclusive education.*

Schoolchildren, regardless of their capabilities, have the right to a quality education. The definition of "inclusive education" originates from the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948), supplemented and enriched by such authoritative organizations as UNESCO, UNICEF, and the World Bank.

Inclusive education is a continuous process of change and development of the educational system and institutions in order to make the school friendly and accessible for all children.

Such educational services should be available in all educational institutions and provide the possibility of individual and group work, including the format of personal interaction, distance learning or using web services.

Implementing inclusive education is quite expensive, so the indicators of teachers' development level of universal pedagogical skills can justify a significant investment in terms of time, human and material resources.

Inclusive education is implemented through a high level of formed universal pedagogical competencies, expressed in the following:

- competence in recognizing the rights of the child to diversity in education;
- competence in organizing effective communication in the classroom;
- competence in organizing the spatial environment in the classroom;
- competence in organizing an individual approach;
- competence in managing change in education;
- competence in creating a friendly environment;
- information competence.

The result of a modern school activity is the formation of transversal competences in school graduates. Key / transversal competencies for the implementation of the concept of "Lifelong Learning" are requirements dictated by the Council of Europe (Brussels, 2018).

Transversal competencies include the following:

- Competencies of literacy;
- Competence of multilingualism;
- Competence in science, technology, engineering and mathematics;
- Digital competences;

- Personal and social competencies, learning to learn;
- Competence of civic consciousness;
- Competence of entrepreneurship;
- Competence of self-awareness and cultural expression.

In order for school graduates to have these competencies, regardless of their capabilities, it is necessary that these competencies could be sufficiently formed among the teaching staff. Given the fact that different teachers have different abilities in subject areas (mathematics, philology, physics, chemistry, art, etc.), we believe that it is necessary to define a “universal” set of competencies, which, regardless of the subject taught, is able to provide the formation of transversal competencies in schoolchildren in a friendly educational environment.

The research, the results of which are presented in this article, was carried out within the framework of the project “Thematic platforms. Education and Sport”, funded by the European Union and implemented by the United Nations Development Programme in the Republic of Moldova.

John Amos Comenius in his work “Didactica Magna” defined the requirements for a *universal teacher*. One of them is that everyone should be what he wants others to be. Acquirers of the result of the educational system (parents, state, and society) are waiting for a pupil to become empathic, creative, who knows how to constructively communicate and get along with himself and the world, able to think independently. According to the classic Comenius, only such a teacher will be able to bring up all the traits in a child, which will be his lifesaver regardless of the circumstances.

How to Raise a Universal Teacher? Which competencies will allow him not to be afraid of difficult cases in his teaching practice?

Drawing on the work of Roy McConkey, who compiled the golden rules for an inclusive environment, we have made a list of *universal teaching competencies*.

Why is it important? Knowing the set and quality of the “universal teacher” competencies, one can foresee the result of his work and improve what he has.

Competence is knowledge in a certain area. Competence is the ability to skillfully apply one’s knowledge and experience in professional activities to achieve reasonable goals and solve professionally important tasks in a variety of situations.

How do universal pedagogical competences relate to transversal competences of a student?

No	Transversal competences of a student	Universal teaching competencies
1.	Competencies of literacy;	Information Competence;
2.	Competence of multilingualism;	Competence in creating a friendly environment;
3.	Competence in science, technology, engineering and mathematics;	Competence in organizing the spatial environment in the classroom;
4.	Digital competences;	Competence in organizing an individual approach, including distance learning;
5.	Personal and social competencies, learning to learn;	Competence in organizing effective communication in the lesson;
6.	Competence of civic consciousness;	Competence in creating a friendly environment;
7.	Competence of entrepreneurship;	Competence in managing change in education;
8.	Competence of self-awareness and cultural expression.	Competence in recognizing the rights of the child to diversity in education.

Professional competence is characterized as a set of personal-social-activity properties that ensure the success of personal mastering of professional activity.

Competence is a range of professional issues of which the employee is well aware and which represents a certain background of a person.

A professional skill is an automated action in a professional field.

Our suggested list of universal competencies was developed for schools with inclusive practice and does not claim to cover all points of pedagogical interaction, but it allows us to diagnose the formation of teachers' readiness to create a friendly environment in relation to all children. It is conditionally divided into four blocks: general methodical, communicative, organizing the spatial environment, individualization and development integration. For each competence we indicated certain professional skills which can be observed in the educational process.

1. Universal general didactic competencies of a teacher are the competencies in organizing and planning lessons and classes, and pedagogical ethics.

The diversity of people must be recognized and respected. Inclusive educational process involves the creation of an educational situation in which the learners themselves determine how to cooperate with their classmates. Children's difficulties can be overcome with special materials. Teachers often use reading lesson sheets, posters, pictures because they are useful for teaching children. Pupils are often involved in making these materials. In inclusive teaching, pedagogical intuition is important, which allows you to choose the appropriate way to calm the student or to suggest the best way to motivate him for further work.

These competencies include:

- To treat all children equally, regardless of capabilities and characteristics;
- Not to rush children with an answer, and provide them with additional time to complete the tasks;
- To set no more than 1 task, ask direct questions, strengthen theory with practical skills;
- To maintain a minimum noise level in a group, class;
- To be able to organize a lesson so that the number of pauses or breaks is at least 2;
- To eliminate annoying and distracting factors in the classroom;
- To be able to do the emphasis on the main ideas of the new material at least 3 times during the lesson;
- To encourage all creative activities of children.

2. The competencies of organizing communication process in the classroom are represented by necessary competencies for the development of communication skills, information search and processing, as well as visualization of educational material.

Communication is essential in education. Teachers should use clear language in their communication. When communicating with a deaf or hard of hearing child, you need to speak face to face, very clearly (no need to shout), not to forget to duplicate what has been said, especially when it comes to something important: rules, instructions, etc. The teacher should be able to visualize information for visuals and articulate it for audiles.

The second block includes competencies for organizing communication in the classroom with a teacher and students, which are represented by the following:

- To speak clearly, concretely and not verbosely;

- To create and maintain a positive classroom atmosphere;
- To notify the child of their actions before taking action in relation to him;
- To provide the child with the choice to respond orally or in writing;
- To organize the classroom work in pairs or groups;
- To focus his/her efforts on the communication skills of children;
- To develop with parents and children a code of effective communication in a group or class;
- To be guided by the rule: the child's eyes are at the level of the teacher's eyes;
- To avoid sudden movements in the classroom.

3. Universal competences of organizing a friendly environment are represented by the competencies which take into account the possibilities of the informational and educational environment, teacher's integration of both personal and online interaction with the student, the transformation of the learning space, considering the activities of schoolchildren, as well as the use of interactive teaching methods, mental maps, mnemonics, and pictograms on an ongoing basis.

To determine the level of skills in organizing a spatial environment by a teacher in a lesson, a sufficient level of the following competencies is required:

- To organize the space in the classroom in such a way that places for children with special needs are at the first desks, with accessibility of movement for wheelchair users, closer to the window could be for children with visual impairments, etc. The rest of the seats are arranged symmetrically, facing each other, so that it is possible to organize work in groups;
- To organize the space so that successful learners with a high concentration of attention, who have an emotionally stable nervous system, sit next to children with special educational needs;
- To apply hybrid learning technologies, including the integration of learning with the teacher and online;
- To apply interactive teaching methods, mental maps, mnemonics, pictograms on an ongoing basis;
- To visualize the studied material as much as possible;
- To use rule-based and pattern-based methods of work.

4. Universal competencies on the individualization and integration of programs into a single educational process. This is a block of universal pedagogical competencies, which is represented by competencies for transforming educational tasks to the capabilities of each child, organizing a differentiated approach to teaching in the lesson, drawing up an individual curriculum and organizing the work of the entire class, taking into account the implementation of individual plans of students.

Individualization of the educational process is the basis for the successful integration of children into the general educational space. Children with special needs request help and support, so they will learn better if the "teaching - learning – assessment" process is focused on their specific needs. The fourth block includes competencies that make it possible to determine the teacher's ability to organize help and support for the student.

This block includes the following:

- Transforming the learning assignments to the capabilities of each child;

- Organization of a differentiated approach to teaching in the classroom;
- Drawing up an individual work plan;
- Integration of individual plans into the work of the whole class;
- Creating a situation of success for each student;
- Evaluating the child's achievements in relation to his own development;
- Do not compare children with each other;
- Not to indulge the child's whims and react to them.

Based on the results obtained in each block, a general assessment is carried out and an individual plan for the development of universal pedagogical competencies is developed.

As part of the study, a survey of teachers was conducted in order to determine universal competencies in the context of inclusive education. A selective analysis of the results showed that more than 60% of educators on both banks of the Dniester demonstrate the need for strict discipline in the classroom, which does not correspond to the concept of working in small groups and pairs, and means that teachers rarely create a child-friendly educational environment. Almost 60% of all respondents are not sure of their ability to treat all children equally. About 50% of teachers from both banks cannot help rushing the children with an answer and giving them additional time to complete assignments. 30% of the left-bank and 24% of the right-bank teachers do not consider it compulsory for the teacher to encourage all creative activities of children.

Thus, systematic work is needed to train teachers in universal pedagogical competencies that can ensure the formation of transverse competencies in schoolchildren. Universal pedagogical competencies in an inclusive education significantly expand the capabilities of the pedagogical environment.

Bibliography:

1. Eftodi, Agnesa. Individual learning plan / Agnesa Eftodi; coord.: Vladimir Guțu, Domnica Gițu, Galina Bulat. Lumos Moldova – Ch.: Cetatea de Sus, 2012. – 56 p. 400 ex.
2. Roy McConkey. Understanding and meeting the needs of children in inclusive classes. A manual for teachers. – Chisinau, UNESCO, 2003. – p. 106.
3. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-doshkolnogo-pedagoga-v-usloviyah-poslediplomnogo-obrazovaniya#ixzz6AdBDaR4K>

SECȚIUNEA II STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE SOLUȚIONARE A CONFLICTELOR LA ELEVII DIN CLASELE PRIMARE

**LILIA ANDRIUȚA, învățător, grad didactic superior,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article proposes the results of the research of conflict resolution strategies preferred by primary school students. A series of practical activities are described to develop the competence of conflict resolution in primary school students accompanied by methodical recommendations.*

Keywords: *conflict resolution competence, emotion control.*

Progresul societății este condiționat în mare măsură de produsele educației, de competențele și atitudinile umane și profesionale ale tinerei generații. Iată de ce societatea contemporană impune stringent școlii obiectivul de a forma tânărul capabil să interrelaționeze cu cei din jur, să se realizeze, să comunice constructiv, să poată gestiona emoțiile și să răspundă expectanțelor acestora. Una din prioritățile educaționale este aplicarea noilor strategii, orientate spre formarea, dezvoltarea competențelor.

Într-o lume a interdependențelor universalitatea conflictelor include și sfera educației școlare. Nu se poate imagina o societate sau o școală care funcționează perfect, fără conflicte. Conflictele sunt o componentă naturală, inseparabilă vieții umane. Însă ele aduc dascălilor noi provocări, deschid noi orizonturi spre investigare, inovare, profesionalizare.

C. Gherman, I. Dârjan menționează faptul că problema cu care se confruntă școala, dar și întreaga societate astăzi este prezența agresivității de natură psihică, morală, fizică, socială, manifestată în cadrul situațiilor conflictuale la diverse nivele, printre care sunt: elev-elev; elev-învățător, învățător-părinte, părinte-copil etc. [5, p.5].

Totodată conflictul este o parte inevitabilă a vieții noastre. Oriunde se întâlnesc două sau mai multe persoane, există posibilitatea ca acestea să intre în conflict. Deși, mai tot timpul, ne provoacă sentimente negative, în realitate conflictul nu trebuie interpretat întotdeauna ca ceva rău.






Gestionarea constructivă a conflictelor este modalitatea prin care se pot evita consecințele negative ale acestora și care poate transforma problemele în oportunități de dezvoltare personală, crește motivația pentru schimbare, crește coeziunea grupului după soluționarea comună a conflictelor. Menirea școlii trebuie să fie orientată spre formarea competențelor de gestionare, rezolvare constructivă a conflictelor cu care astăzi elevul se confruntă, pentru a-l pregăti să opună rezistență, să se încadreze cooperând, coparticipând, discutând și dialogând. În acest context, formarea competențelor de gestionare și soluționare a conflictelor îi privește deopotrivă pe învățători și pe elevi fie că e vorba de perfecționare în cazul celor dintâi, fie că e vorba de formare-dezvoltare în cazul elevilor.

Pentru a dezvolta competenței de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor la elevii din clasa a III-a, a fost realizată o cercetare pedagogică. La etapa de

diagnostic inițial au fost aplicate următoarele metode și tehnici de cercetare: Testul de autoevaluare Thomas Kilmann, Chestionar, Observația, Analiza produselor activității elevilor, Media, Procentul, Tabelul sintetic, Histograma. Eșantionul cercetării a fost constituit din 31 de elevi din clasa a III-a din Liceul Teoretic „M. Eminescu” din mun. Bălți.

Pentru a identifica instrumental potrivit în măsurarea abilității de rezolvare a conflictelor, am realizat o pretestare. Elevii au răspuns la patru întrebări: 1. Ce este un conflict? 2. Când auzi cuvântul „conflict” te gândești la... ; 3. Cu cine ai avut conflicte cel mai des? 4. Cum ai încercat să rezolvi aceste conflicte? În urma analizării rezultatelor la această pretestare am constatat că elevii au cel mai des conflicte cu: colegii, prietenii, frații și părinții, de aceea am inclus în cercetare variabila tipul persoanei cu care sunt subiecții în conflict. Din răspunsurile elevilor ne-am dat seama că este necesar să aplicăm, pentru a afla mai multe date, testul de autoevaluare Thomas Kilmann. Cei 30 de itemi ai testului sînt încadrați în cele cinci strategii de rezolvare a conflictelor.

Tabelul 1. Rezultatele testului de autoevaluare Thomas-Kilmann

Tipul de strategie	Simbolul	Rezultate
Confruntare (reprimare, victorie/înfrângere)	 rechinul	9 (29,03%)
Colaborare (victorie/victorie)	 bufnița	4 (12,90%)
Compromis	 vulpea	5 (16,12%)
Evitare (abandon)	 broasca țestoasă	8 (25,80%)
Acomodare (convertirea conflictului în șansă)	 ursulețul	5 (16,12%)

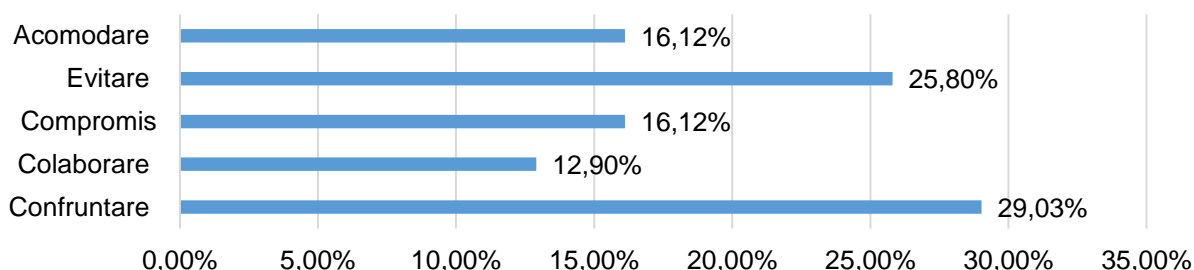


Figura 1. Distribuția elevilor conform strategii preferate de soluționare a conflictelor

Rezultatele ne-au arătat că s-au obținut date semnificative pentru două strategii: confruntarea indicată de 29,03% de elevi, evitare aplicată de 25,80% de elevi. Câte 16,12% de elevi au indicat că folosesc ca metodă de rezolvare compromisul și acomodarea. Am observat că doar 12,90% de subiecți utilizează colaborarea ca strategie.

Rezultatele obținute în studiul nostru au arătat în conflictele cu prietenii este folosit ca metodă de rezolvare mai ales compromisul, iar în ceea ce privește colegii, conflictele sînt rezolvate prin forțare. Variabila inteligența emoțională influențează rezolvarea conflictelor: elevii cu inteligență emoțională medie aleg colaborarea ca strategie de rezolvare a conflictelor, iar elevii cu inteligență emoțională sub medie rezolvă conflictele mai mult prin forțare. Rezultatele au arătat că genul influențează de asemenea rezolvarea conflictelor, băieții folosind forțarea și fetele acomodarea în rezolvarea conflictelor.

Școala din țara noastră pune în continuare accent mai mult pe dezvoltarea inteligenței și pe acumularea de cunoștințe și mai puțin pe dezvoltarea unor abilități de relaționare

pozitivă, de rezolvare a conflictelor, de management al emoțiilor – toate componente ale inteligenței emoționale. De aceea conflictele cu colegii sunt rezolvate prin forțare, care înseamnă: amenințare, ceartă, violență fizică și verbală.

Inteligența emoțională nu este doar un dat înnăscut, ea poate fi învățată și dezvoltată prin diferite programe. O educație care vizează și inteligența emoțională, care oferă elevilor alternative pozitive de rezolvare a conflictelor poate fi o soluție pentru a diminua agresivitatea din școală.

În continuare sunt descrise cele mai relevante activități de învățare care au stimulat dezvoltarea competenței de soluționare a conflictelor și care au fost promovate în cadrul orelor de dezvoltare personală.

Activitatea „Toleranța la tachinare”

Datorită faptului că prietenii joacă un rol din ce în ce mai important în viața copiilor, a-i ajuta pe copii să învețe cum să facă față emoțiilor negative asociate adesea cu tachinările din partea colegilor este foarte important. Cu toate că ar fi foarte frumos dacă copiii nu s-ar tachina unul pe celălalt, realitatea este că ei fac acest lucru. Decât să permitem ca elevii care sunt tachinați să devină victimele sentimentelor lor dureroase, ar fi de preferat să îi ajutăm să își dezvolte „Toleranța la tachinare.” Dacă emoțiile lor negative sunt minimizate, le va fi mai ușor să identifice alternative de coping pentru acele situații.

Obiectiv: Să învețe modalități eficiente de a face față emoțiilor în legătură cu faptul că sunt tachinați.

Materiale: mască urâtă, oglindă mică, hârtie și creion pentru fiecare copil (pentru Activitatea de Follow-up).

Procedură:

1. Puneți-vă pe față masca. Cereți-le copiilor să vă spună cum arătați. Cereți cuvinte precum *urât, prost, groaznic*, și așa mai departe.
2. Pasul următor, cereți copiilor să spună cum s-ar simți ei dacă cineva i-ar striga *urâtule, prostule*, și așa mai departe.
3. Spuneți-le copiilor că îi veți ajuta să învețe că dacă cineva îi strigă sub diferite forme sau îi tachinează, ei să nu se simtă prost. Asta nu înseamnă că le va place să fie tachinați, ci doar că ei nu *trebuie* să fie foarte supărați din această cauză. Tehnica se numește Toleranța la Tachinare, și decurge precum urmează:
 - Cineva vă strigă într-un fel, cum ar fi „porc urât.”
 - Vă priviți în oglindă și vă întrebați: „Sunt eu urât? Sunt eu un porc?”
 - Dacă răspunsul este nu, vă spuneți astfel: „Nu sunt urât, și nu sunt porc pentru că nu am piele roz și nici bot. Așa că dacă nu sunt ceea ce ei spun că sunt, de ce să mă întristez?”
 - Dacă răspunsul este da (și anume că sunteți ceea ce ei spun că sunteți), tot nu trebuie să vă întristați din această cauză pentru că s-ar putea să fie doar una sau puține persoane care spun lucrurile acestea, și asta nu înseamnă că nu sunteți niște copii buni doar pentru că cineva v-a poreclit.
4. Puneți o pereche de copii să demonstreze tehnica, în fața clasei, cereți-i unui copil să îl tachineze pe celălalt sau să îl poreclească. Apoi, ajutați-1 pe acel copil să exerseze tehnica Toleranței la tachinare, care a fost descrisă adineaori.
5. Repetați această procedură cu mai mulți voluntari, după care discutați pe baza întrebărilor de Conținut și de Personalizare.

Discuții:

- Dacă cineva îl strigă pe un alt copil cu un nume, înseamnă că ceea ce el spune este adevărat?
- Ce este tehnica Toleranței la tachinare?
- Chiar dacă ceea ce spune altcineva despre voi este adevărat (de exemplu, dacă ar spune că sunteți proști la matematică și nu luați note bune la matematică) ce anume vă puteți spune vouă înșivă astfel încât să nu vă întristați?
- Pe voi v-a strigat cineva în diferite feluri? Dacă da, cum v-ați simțit în legătură cu acest lucru?
- Ați folosit vreodată tehnica Toleranței la tachinare? Dacă da, a funcționat în cazul vostru?
- Există și alte lucruri pe care le-ați folosit pentru a vă controla emoțiile în legătură cu faptul că sunteți tachinați? (Invitați-i să ofere sugestii.)

Extindere:

Cereți copiilor să scrie o poveste despre un moment în care au fost tachinați. Puneți-i să scrie două finaluri pentru poveste, în primul final, să scrie ceea ce ei au făcut (sau ceea ce ar fi făcut) care să nu fie o modalitate prea potrivită de a face față emoțiilor lor cu privire la tachinare. În cel de-al doilea final, să scrie despre ceea ce au făcut sau ceea ce ar fi putut face pentru a-și controla, într-un mod mai bun, emoțiile cu privire la tachinare. Oferiți-le ocazii pentru a-și expune poveștile în fața celorlalți.

Activitatea „Nu te lua de mine”

Pe parcursul perioadei copilăriei mijlocii, nu este neobișnuit ca, copiii să se simtă speriați de comportamentul de intimidare al altora. Dezvoltarea abilităților și managementul propriilor emoții trebuie practicate astfel încât copiii să poată face față într-un mod mai eficient acestui tip de comportament.

Obiective :Să definească ce înseamnă a intimida. Să învețe modalități eficiente de a face față comportamentului de intimidare

Materiale : O copie cu scenariile „Nu te lua de mine” (Fișa de lucru) pentru fiecare copil. Mai multe foi de poster, un marker, și o bandă adezivă. O farfurie mică din carton, creioane colorate sau carioci, și un ac de siguranță pentru fiecare copil.

Procedură:

1. Rugați-i pe copii să spună ce cred ei că înseamnă un copil *agresiv* (cineva care îi împinge pe alții, care intimidează sau se leagă de alți copii care ar putea fi mai slabi ca și el). Subliniați faptul că a agresa este un lucru pe care toată lumea este capabilă să îl facă și că agresarea poate avea loc în diferite forme; unii copii îi pot agresa doar ocazional pe alții, iar alții se pot comporta în acest fel aproape tot timpul. Indicați faptul că scopul acestei lecții este de a identifica modalități care să îi ajute pe copii să evite să fie afectați de comportamentele de agresare sau să evite să devină niște copii care îi agresează pe ceilalți.
2. Distribuți scenariile „Nu te lua de mine” fiecărui copil. Cereți-le copiilor să citească fiecare scenariu și să răspundă la primele două întrebări. Apoi, stabiliți grupe de câte trei copii și puneți-i să genereze sugestii pentru ceea ce acești copii din scenarii ar fi putut face pentru a se apăra de cei care i-au agresat și notați aceste răspunsuri sub cea de-a treia întrebare de pe fiecare fișă de lucru.

Scenariul 1. A. și N. se îndreptau spre casă, de la bibliotecă. Cum au luat colțul, A. a observat cum două fete mai mari se apropie, din spate, înspre ele. A recunoscut-o pe una dintre fete ca fiind colega de clasă a surorii ei. În curând, una dintre fetele mai mari a început

să pășească mai repede și să o calce într-una pe N., pe partea din spate a pantofilor. N. s-a întors spre ea și a rugat-o să se oprească. Fata cea mare a râs și a continuat să o calce. Dintr-o dată fata mai mare le-a împins puternic pe A. și pe N. și a fugit râzând și strigând, „Pe curând, fraiere mici ce sunteți.”

- Comportamente de agresare:
- Ce a făcut A. și N. pentru a se apăra de aceste fete?
- Ce altceva credeți că ar mai fi putut ele face?

Scenariul 2. C. se plimba cu bicicleta prin cartier și se gândea să se oprească la prietenul său A. pentru a-1 vizita, în timp ce se îndrepta spre casa lui A., fratele mai mare a lui A. a ieșit din garaj și i-a blocat drumul lui C. „Ce crezi că faci pe proprietatea mea, copilule?” a zăbierat fratele lui A. „Am vrut doar să văd dacă Adam este acasă,” a spus C. „Ei bine, nu este, și nu am de gând să îl las să se joace cu tine. Cară-te de aici. Dacă te mai prind prin apropiere, o să-ți pară rău.”

- Comportamente de agresiune:
- Ce a făcut C. pentru a se apăra de fratele lui A.?
- Ce altceva credeți că ar fi putut face el?

Scenariul 3. Charlie a stat lângă Ann la școală. În fiecare zi, se uita fix la ea, îi spunea lucruri urâte, și o amenința că o va bate după ore. Lui Ann îi era frică, așa că întotdeauna se asigura că are lângă ea o prietenă cu care să meargă acasă, într-o zi a trebuit să rămână după ore, așa că nu avea pe nimeni cu cine să meargă acasă. A ieșit din clasă și s-a îndreptat spre ușa din față a școlii. Cum a deschis-o l-a văzut pe Charlie și pe prietenul lui așteptând-o. Ea s-a întors rapid înapoi și a fugit pe coridor spre o altă ușă. A deschis-o și a aruncat o privire afară. Ea nu i-a văzut pe cei doi băieți, așa că a fugit cât de repede a putut spre capătul străzii. Dintr-o dată i-a auzit țipând și a știut că aceștia se aflau în spatele ei. Ea a fugit din ce în ce mai repede, și a reușit să intre în curtea ei înainte ca ei să o ajungă. Mama ei stătea la fereastră, așa că băieții au plecat, dar i-au spus că vor „pune mâna pe ea” mai târziu.

- Comportamente de agresiune:
- Ce a făcut Ann pentru a se proteja de băieți?

Scenariul 4. P. și R. se îndreptau pe bicicletă spre casă de la școală. Dintr-o dată, P. a simțit pe cineva intrând în partea din spate a bicicletei lui. El s-a întors și l-a recunoscut pe copil ca fiind din clasa a V-a. La început, P. a crezut că băiatul a intrat din greșeală în el, dar elevul de clasa a V-a i-a spus, „Dă-te din calea mea. Nu te vrem pe strada asta.” R. a spus, „Și noi avem dreptul de a trece pe aici. Nu facem nimic rău.” Copilul s-a uitat crunt la ea și i-a spus să tacă din gură. „Acesta este cartierul meu, și dacă nu plecați de aici, vă voi face zile fripte.”

- Comportamente de agresare:
- Ce a făcut P. și R. pentru a se apăra?
- Ce altceva credeți că ar fi putut face ei?

3. După ce grupele au terminat de generat sugestii, discutați despre comportamentele agresive și despre ideile grupelor cu privire la ceea ce se poate face pentru a se apăra împotriva acestor tipuri de comportamente. Notați aceste idei pe o foaie de poster astfel încât acestea să poată fi afișate pentru a se face referire la ele atunci când este nevoie.

4. Distribuți o farfurie mică de carton, creioane colorate sau carioci, și un ac de siguranță fiecărui copil. Cereți-le copiilor să facă o insignă cu inscripția „Eu nu sunt un copil agresiv”

sau o insignă pe care să scrie „Nu te lua de mine” în care să includă ideile discutate în grupul lor. Dacă aleg să poarte insigna, acesta va reprezenta „contractul” făcut de ei de a nu se lua de nici un alt copil sau poate reprezenta acel ceva care să le amintească de ceea ce pot face pentru a se proteja pe ei înșiși de agresiunile celorlalți.

5. Pentru a continua activitatea, discutați pe baza întrebărilor de Conținut și de Personalizare.

Discuții:

- Ce înseamnă a agresa pe cineva?
- De ce credeți că unii copiii îi agrează pe alții?
- Ce puteți face pentru a vă proteja de agresiunile celorlalți?
- V-a agresat vreodată cineva? Dacă da, cum v-ați simțit în legătură cu acest lucru?
- Ce puteți face pentru a încerca și a-i împiedica pe alții să vă mai agrezeze?
- Dacă nu îi puteți împiedica pe alții să vă agrezeze, ce puteți face odată ce lucrul acesta s-a întâmplat? La cine vă puteți adresa pentru a primi ajutor?
- Ați învățat ceva din această lecție care vă poate ajuta dacă sunteți unul din acei copii agresivi sau unul din acei copii care sunt agreșați? (Cereți-le să își dea cu părerea.)

Reflecție: Puneți copiii să lucreze în grupe mici și să pregătească o scurtă prezentare pe care să o țină în fața elevilor mai mici referitor la agresarea copiilor și la modul cum se pot proteja împotriva acestui comportament.

Activitatea „Reguli pentru relații”. Odată ce copiii se maturizează și își extind relațiile sociale, ei vor avea de-a face, în mod inevitabil, cu oameni care se vor comporta urât cu ei într-un fel sau altul. Deși ar fi de preferat ca fiecare să se comporte într-un mod pozitiv cu ceilalți, de obicei nu este posibil să îi controlăm pe ceilalți. De aceea, a-i ajuta pe copii să identifice abilități eficiente de a face față situațiilor negative din relații este o modalitate de a-i face mai conștienți de resursele pe care le au.

Obiective: Să identifice abilități de coping eficiente pentru a face față comportamentului urât pe care alții îl au față de ei. Să învețe ceea ce o persoană poate și ceea ce nu poate controla în situațiile interpersonale.

Materiale:

- tablă de joc - Reguli pentru relații (Fișa de lucru) pentru fiecare grup format din patru copii
- agrara de hârtie colorată sau un alt tip de piesă de joc pentru fiecare copil din grup
- Un plic care să conțină patru bilețele mici de hârtie, numerotate de la 1 la 4, pentru fiecare grup
- Șase foi de poster, notate precum urmează:
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva vă *tachinează*
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva vă *respinge*
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva vă *împinge* sau vă *rănește*
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva *râde* de voi
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva *va pune o poreclă*
 - Modalități eficiente de a face față dacă cineva *începe să se certe* cu voi
- bandă adezivă

Procedură:

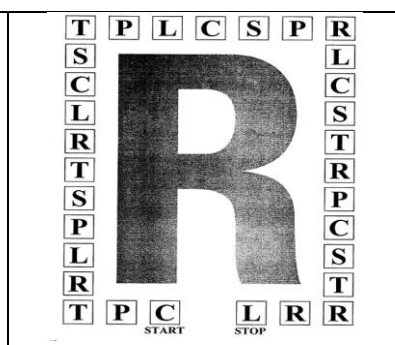
1. Angajați copiii într-o discuție generală despre lucruri pe care alții le fac și lor nu le plac. (Puneți accent pe faptul că nu trebuie să se facă referiri de nume.) Discutați cu copiii

despre faptul că deși lumea ar fi, tară îndoială, un loc mai bun dacă toată lumea s-ar comporta cu ei în felul în care și-ar dori să fie tratați, acest lucru nu se întâmplă de obicei în realitate. Rugați copiii să ridice o mână dacă ei consideră că au, de obicei, succes în a-i împiedica pe alți copii să le pună porecle, să îi tachineze, să râdă de ei, și așa mai departe. Întrebați-i pe *cinspot* ei controla dacă ei nu pot să îi oprească pe alții să le mai facă acest gen de lucruri. Indicați faptul că scopul acestei lecții este acela de a-i ajuta să identifice lucruri la care se pot gândi, pe care le pot simți, sau pe care le pot face pentru a-i ajuta să facă față relațiilor negative, într-un mod mult mai eficient.

2. Împărțiți copiii în grupe de câte patru. Distribuți Tabla de joc - Reguli pentru relații (Fișa de lucru), patru agrafe pentru hârtie de culori diferite (sau alte piese de joc), și un plic cu bilețelele numerotate de la 1 la 4, fiecărui grup. Revizuiți instrucțiunile de pe tabla de joc.

Instrucțiuni: Extrageți, pe rând, câte un număr din plic și mutați piesa voastră de joc atâtea spații câte indică cifra. Când ajungeți pe locul care trebuie, potriviți litera inscripționată în acel spațiu cu litera din lista următoare. Gândiți-vă la o modalitate pozitivă în care ați putea face față situației.

T Ceva ce ați putea face pentru a face față *tachinării*.
R Ceva ce ați putea face dacă un prieten vă *respinge*.
P Ceva ce ați putea face dacă cineva vă *împinge* sau vă *rănește*.
L Ceva ce ați putea face dacă cineva *râde* de voi.
C Ceva ce ați putea face dacă cineva *vă pune o poreclă*.
S Ceva ce ați putea face dacă cineva *începe o ceartă* cu voi.



3. Alocați suficient timp pentru ca copiii să poată juca jocul, după care discutați pe baza întrebărilor de Conținut. Pe parcurs ce copiii oferă sugestii pentru fiecare întrebare, notați-le pe alte foi separate de poster.
4. Revizuiți informația de la Activitatea 3, „Sugestii ajutătoare pentru evaluări negative”, accentuând utilitatea auto-dialogului și importanța neîncrederii în ceea ce alții spun rău despre ei, ca și modalități eficiente pentru a reduce tulburările emoționale și a face față situațiilor negative care apar în relații.
5. Discutați pe baza întrebărilor de Personalizare.

Discuții:

- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient *tachinării*
- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient *respingerii* din partea unui prieten?
- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient cuiva *care vă împinge* sau *care vă rănește*?
- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient cuiva *care râde* de voi?
- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient cuiva *care vă pune o poreclă* ?
- Care au fost unele dintre sugestiile pe care grupul vostru le-a găsit pentru a face față în mod eficient cuiva *care începe o ceartă* cu voi?
- Ați experiențiat vreuna dintre aceste situații în relațiile cu prietenii voștri? Dacă da, ce a

funcționat cel mai bine în cazul vostru?

- Ați putut să îi opriți pe alții să nu vă tachineze sau să nu vă respingă? Dacă da, ce ați făcut? Dacă nu, cum v-ați comportat?
- Vă supărați sau vă enervați, de obicei, când cineva vă tachinează, râde de voi, sau vă pune o poreclă? Credeți că faptul că vă supărați vă ajută? Sunteți vei ceea ce alții spun despre voi că sunteți? Trebuie să credeți că ceea ce ei spun este adevărat?
- Ați învățat ceva din acesată lecție care să vă ajute data viitoare când cineva se comportă cu voi într-un fel în care nu vă place? (Invitați-i să își dea cu părerea.)

Extindere: Păstrați afișate posterele cu sugestii, îndemnați-i pe copii să încerce aceste sugestii și la sfârșitul săptămânii să scrie un raport scurt despre modul în care acestea au funcționat.

Dezvoltarea competenței de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv se poate realiza prin promovarea în școli a învățării bazate pe cooperare. Învățarea prin cooperare este un principiu, o strategie educațională a cărei eficiență este tot mai mult apreciată. Din perspectiva învățării prin cooperare metodele adecvate care să potențeze funcționalitatea minții să stimuleze capacitatea ei de explorare și descoperire, analiză și sinteză, raționare și evaluare sunt instrumente acționale și procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise; stimularea și dezvoltarea gândirii critice constructive și eficiente a elevilor.

Cadrele didactice trebuie să creeze situații de învățare în care elevii vor exersa strategiile de prevenire, aplanare, soluționare a conflictelor în funcție de natura și amploarea acestora. În cazul conflictelor dintre elevi se procedează în conformitate cu prevederile regulamentului școlar, fără a exclude însă dialogul și medierea părților aflate în conflict și fără a ocoli familiile elevilor implicați în conflict. În toate cazurile însă, comunicarea joacă un rol deosebit, deoarece o comunicare eficientă poate conduce la aplanarea unor conflicte, în timp ce o comunicare defectuoasă le poate accentua sau chiar extinde. Este motivul care ne determină să pledăm pentru o supraveghere atentă a climatului școlar de către învățător, precum și pentru facilitarea unei comunicări interpersonale, intergrupale.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, A. (coord.). *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: Editura Imprimeria „Ardealul”, 2001
2. BOGORIN, V., TUDOSE, R. *Jocul de-a viața: exerciții pentru orele de dirigenție*. Cluj-Napoca: Eikon, 2007. 124 p. ISBN 978-973-757-081-9
3. FILLIOZAT, I. *Cealalți și eu. Cum să-și dezvolți competențele sociale*. București: Trei, 2011. 209 p. ISBN 973-707-391-4
4. GARȘTEA, Nina. Strategii de gestionare a conflictelor în clasele primare. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 21, Vol.2, 21-22 martie 2019, Chișinău. Chisinau, Republic of Moldova: 2019, pp. 128-138. ISBN 978-9975-3370-3-8.
5. GHERMAN, C. *Medierea conflictelor în școală*. Bacău: Ed. Rovimed Publishers, 2010.
6. IUCU, Romiță, B.. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006. 270 p. ISBN: 973-46-0235-7
7. TZVETINA, Arsova Netzelmann, ELFRIEDE, Steffan. *Strategii pentru o clasă fără bullying manual pentru profesori și personalul școlar*. 2016 salvati copii <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
8. VÎRLAN, Maria. Conflictelor școlare: tipuri, cauze, soluții. In: *Psihologie, revista științifico-practică*. 2010, nr. 2, pp. 40-46. ISSN 1857-2502.

EDUCAȚIA MUZICALĂ TERAPEUTICĂ: METODĂ ȘI APLICAȚII ÎN ACTIVITATEA DE RECUPERARE A ELEVILOR CU CES

**AURICA ATRASH JUCAN, doctor în muzică,
Universitatea din Nazareth, Israel,
ION GAGIM, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The idea of Therapeutic Music Education as a new teaching method, based on three areas in their interaction – music, psychology and pedagogy – respond to the need imposed by the new requirements of the education system, which is called to provide a development framework, corresponding to the educational and formative needs both for normal children and for those with special needs. Although the term „therapy” refers to the treatment of people diagnosed with certain conditions, it can also be used with the broader meaning of „support” or „help” offered to normal people, who are unable to exceed certain thresholds or as a means of support and encouragement of daily activities. The article exposed the essence of the concept of therapeutic music education, presents some experimental applications and the results obtained.*

Keywords: *music therapy, therapeutic music education, recovery, inclusion supportive psychopedagogy.*

Ideea de *Educație muzicală terapeutică* (EMT), ca o nouă metodă didactică, fondată pe trei domenii în interacțiunea lor – *muzică, psihologie și pedagogie*, - răspunde necesității impuse de noile cerințe ale sistemului de învățământ, care este chemat să ofere un cadru de dezvoltare, corespunzător nevoilor educaționale și formative atât pentru copiii normali, cât și pentru cei cu nevoi speciale. Deși termenul de „terapie” face referire la tratarea unor persoane diagnosticate cu anumite afecțiuni, el poate fi utilizat și cu înțelesul mai larg de „sprijin” sau „ajutor” oferit persoanelor normale, care se află în imposibilitatea depășirii anumitor praguri sau ca mijloc de susținere și încurajare a activităților cotidiene.

Abordarea obiectivelor muzicoterapiei cu scop instructiv-educativ în orele de educație muzicală răspunde pozitiv necesităților copiilor cu rezultate slabe la învățatură, cu tulburări de comportament și diferite alte afecțiuni, prin efectele stimulativе și posibilitatea creării unei forme noi de comunicare nonverbală. Aplicarea muzicoterapiei în domeniul educației s-a făcut datorită experiențelor muzicoterapeuților, pedagogilor, psihologilor și psihopedagogilor, care au căzut de acord asupra faptului că arta muzicală are un rol important în educarea și dezvoltarea unor priceperi și deprinderi. Realizarea EMT presupune schimbarea punctului de vedere și al mentalității privind desfășurarea lecțiilor de muzică, dar și a poziției față de copii, indiferent de posibilitățile lor intelectuale, afective și de comportament. Abordarea acestui subiect cu maximă responsabilitate și respectarea planurilor de intervenție individualizate aduc rezultate pozitive notabile, fie că ne referim la copiii normali, fie că vorbim despre cei cu dizabilități, care urmează un traseu diferențiat, însă pe aceeași direcție cu ceilalți.

Deși funcția estetică ocupă un loc primordial în educația artistică, ceea ce s-a urmărit în procesul EMT a fost facilitarea colaborării și stabilirii unui dialog, menit să ducă la recuperarea personalității și a altor funcții slab dezvoltate sau chiar inexistente. Responsabilitatea acestui act este legată de disponibilitatea și însușirea în mod autodidact al cunoștințelor necesare pentru a interveni eficient ori de câte ori este necesar și pentru fi în măsură să fie trasate cu maximă responsabilitate direcțiile și mijloacele de intervenție.

Copiii din Israel se bucură deplin de educație datorită interesului manifestat de stat, prin crearea cadrului instituțional adecvat și asigurarea bazei materiale, capabile să acopere o listă de necesități ale proceselor recuperatorii ale fiecărui individ în parte. Copiii excluși, cu dizabilități, cât și cei mai vulnerabili, pot studia și pot socializa în școlile cu învățământ normal. În aceste școli există de mulți ani servicii de sprijin și personal calificat, care se ocupă de copiii cu dizabilități în privința incluziunii acestora. Cei cu forme de dizabilități mai puțin evidente sau cu dificultăți de învățare beneficiază de asistență individuală pentru a le fi valorificat întregul potențial în procesele educativ-formative și recuperatorii.

Deoarece în ultimii ani s-a constatat o creștere a numărului de copii cu cerințe educaționale speciale, înregistrați în școlile cu învățământ normal, cadrele didactice au fost obligate să țină pasul cu schimbările din sistemul de învățământ, să dispună de cunoștințe și instrumente necesare pentru a satisface necesitățile fiecărui copil în funcție de capacitățile proprii.

Trasarea obiectivelor pe termen lung au fost grupate în patru categorii distincte: *obiective fizice, cognitive, psihologice/emoționale și sociale*. Deoarece majoritatea copiilor sunt normali, iar cei cuprinși în forma de învățământ special nu prezintă forme grave de handicap, aceste obiective au fost gândite pentru a satisface în egală măsură ambele categorii. S-a ținut cont și de faptul că obiectivul central al tuturor terapiilor aplicate este acela de *incluziune* în colectivele de copii normali.

Tabelul următor prezintă cerințele formative ale educației muzicale, în paralel cu cele ale muzicoterapiei. Aceste obiective sunt îmbinate armonios în EMT și vizează parcursul celor șase ani de școlarizare în forma de învățământ primar (clasele I-VI).

Tabel nr. 1

Nr.	Educația muzicală	Terapia prin muzică
1.	Muzica reprezintă un scop în sine.	Muzica este un mijloc prin care se obține echilibrul vieții mintale, fiziologice și afective.
2.	Este un proces instructiv desfășurat după un Curriculum.	Un proces deschis, interactiv, experimental, aflat într-o continuă evoluție.
3.	Conținutul învățământului este împărțit pe subiecte descrise în curriculum.	Conținuturile sunt dinamice și create în timpul desfășurării procesului de terapie.
4.	Obiectivele sunt generale și universale.	Scopurile au caracter individual și specific fiecărei persoane.
5.	Îmbunătățește calitățile execuției muzicale.	Este luată în considerare doar valoarea terapeutică a execuțiilor.
6.	Evaluarea este liniară, în mod egal la toți toți elevii.	Sunt luate în considerare evaluările anterioare stabilirii obiectivelor, precum și cele vizând evoluția dinamică din timpul terapiei, având un caracter individual.
7.	Educația este efectuată de către un profesor, iar în relația profesor-elev, profesorul este furnizor de conținut sau motivează experiența de învățare.	Educația are caracter special și este efectuată de muzicoterapeut, iar relația este un suport de alianțe terapeutice al căror conținut vizează modificările produse pe subiectul tratat.

Deși în muzicoterapie, ca suport al psihopedagogiei de susținere, este utilizat un psiholog care deține cunoștințe muzicale și o pregătire corespunzătoare în acest sens, în învățământul de masă educația muzical terapeutică revine profesorului de muzică, care trebuie să dețină o pregătire suplimentară prin cursuri de specialitate. În Israel sunt organizate cursuri de perfecționare continuă a cadrelor cu scopul pregătirii lor pentru o nouă abordare, care să satisfacă cerințele învățământului incluziv.

Pe lângă copiii normali se află și cei cu deficiențe - probleme de vedere, diformități la mâini și picioare, dezvoltare anormală a creierului – fie rămân cu anumite sechele în urma unor maladii precum pojarul, malaria sau a unor vaccinuri incorect administrate, fie prezintă arsuri și alte modificări ale aspectului fizic datorate unor accidente. Aceștia li se adaugă și cei care prezintă carențe serioase în educație și pregătire, cauzate de situațiile de instabilitate politică sau de conflictele armate din zonă, de lipsa hranei sau din cauza alimentației necorespunzătoare. Mulți copii sunt privați de o educație corespunzătoare datorită condițiilor insalubre și necorespunzătoare în care-și duc viața și care-i predispun îmbolnăvirilor, supunerea la violențe verbale și fizice precum și situații familiale speciale (familii destrămate datorită divorțului sau consumului de droguri). Mulți copii care provin din familii a căror părinți au frecventat clasele speciale, cu dificultăți de învățare, necesită o atenție și o educație specială.

S-a impus stabilirea unor obiective cu caracter general, care se desfășoară pe termen lung și care vizează în special copiii cu dizabilități: restabilirea echilibrului emoțional prin intermediul muzicoterapiei; reintegrarea în colectivele inițiale din învățământul normal a copiilor cu dizabilități și dificultăți, care frecventează periodic programul clasei „speciale” la anumite materii; recuperarea copiilor cu deficiențe de comportament și de învățare; îmbunătățirea calității vieții școlarelor cu handicap fizic și creșterea optimismului; învingerea obstacolelor cu ajutorul propriei voințe și crearea unei viziuni pozitive asupra vieții; conștientizarea cauzelor, care au dus la situația lor și găsirea soluțiilor celor mai potrivite rezolvării problemelor cu care se confruntă.

Aceste obiective sunt însoțite de acțiuni, care privesc în special acele persoane din anturajul lor, cu care ei vin în contact în viața de zi cu zi. Ele au menirea de a contribui efectiv la reușita terapiei, precum și la lucrul cel mai important - asigurarea unei continuități, fără de care rezultatele ar fi îndelung așteptate și pot avea doar un efect de moment. Aceste activități se referă la: colaborarea cu echipa de terapie, colectivul didactic (directorul școlii, asistentul social, psihologul, pedagogul și profesorul terapeuț al clasei speciale, logoped, kinetoterapeuț), familia și comunicarea continuă cu fiecare în parte, dacă este cazul; cooptarea familiei în vederea conlucrării și continuării terapiei și după încheierea programului școlar zilnic; comunicarea rezultatelor obținute după fiecare ciclu de terapie (lună, trimestru) și fixarea unor noi obiective de scurtă durată, alături de cele mai vechi existente, dacă situația o impune; sensibilizarea colegilor de clasă față de situația acestor copii și educarea lor în orele de dirigenție și educație civică, privind comportamentul general care se impune față de persoanele cu dizabilități (indiferent de situație, vârstă sau locul unde sunt întâlnite); ajustarea comportamentului cadrelor didactice și al personalului auxiliar față de acești copii ce urmează a fi integrați gradual în colectivele claselor normale.

Orele de EMT au urmărit îndeplinirea acelor obiective, care au avut drept scop realizarea schimbării, fiind vizate atenția, concentrarea, stimularea și controlul, funcționarea și integrarea socială, stima de sine, exprimarea de sine, motivarea, cogniția. Nu poate fi vorba de terapie, dacă în urma unei serii de întâlniri nu s-a produs o schimbare, cel puțin într-o direcție propusă.

Desfășurarea activităților de tip muzical au vizat obținerea schimbării în direcții similare muzicoterapiei: (a) dezvoltarea interesului pentru muzică și activitățile muzicale; (b) sensibilizarea afectivă și emoțională; (c) stimularea gândirii și a exprimării libere a unor creații improvizate; (e) dezvoltarea și formarea auzului muzical și a vocii prin intermediul elementelor constitutive ale muzicii; (f) educarea expresivității mimico-gesticulare și dezvoltarea psihomotorie; (g) dezvoltarea personalității prin creșterea încrederii în sine și prin exprimarea liberă a ideilor sau a sentimentelor prin intermediul limbajului nonverbal; (h) socializarea cu

membrii grupului, dar și cu celelalte persoane cu care vin în contact prin intermediul formației vocale, vocal-instrumentale sau instrumentale.

Activitățile muzicale desfășurate au avut ca prioritate crearea unui climat favorabil prin obținerea relaxării, deconectării, confortului psihic, buneii dispoziții și a încrederii în forțele proprii, necesare depășirii unor praguri emoționale care-i împiedică să-și armonizeze propria existență cu a celor din jur, afectându-le toate cele trei elemente ale existenței umane: viața psihologică, viața afectivă și viața mintală. Dacă admitem că aceste elemente sunt reflectate în atitudinea individului prin ritm, melodie, armonie, atunci cu siguranță muzica rezonază cu personalitatea umană. Sunetele muzicale armonioase și melodia influențează (prin emoțiile transmise) viața afectivă, ritmul, dinamica și sensibilitatea sonoră sunt legate de viața psihologică, iar armonia este legată de viața mintală prin conștientizarea lumii sonore de potențialul diferențierii percepțiilor [6]. Chiar dacă uneori au existat obstacole, unele scopuri au fost atinse cu mare greutate, existând chiar și eșecuri, această experiență a produs schimbări chiar în propria viața. Experiența a evidențiat faptul că pentru a obține rezultate diferite, este nevoie de a descoperi și folosi metode diferite, care să corespundă cel mai bine obiectivelor și care să se apropie de corzile sensibile ale sufletelor copiilor.

Prin intermediul elementelor muzicale și prin organizarea activităților muzicale, cu profesionalism și abnegație, *empatia* fiind litera de lege a relațiilor interumane, rezultatele nu întârzie să apară. Deși uneori perioadele de timp sunt mai lungi și rezultatele sunt mai anevoioase, totuși ele nu lipsesc. Tocmai de aceea propunem această variantă de educație benefică atât educatorului, dar mai ales copilului aflat în dificultate. Chiar dacă există multe metode și tehnici cercetate și aplicate cu succes, ele nu reprezintă un panaceu, deoarece oamenii trăiesc în locuri diferite și au concepții diferite, iar identitatea lor sonoră - ISO - va fi diferită nu numai de la o zonă la alta, de la un popor la altul, ci chiar de la un individ la altul. Acest fapt explică de ce nu toți reacționează la fel la o anumită muzică și de ce nu la toți ne place aceeași muzică. De aceea, este deosebit de important ca muzica să satisfacă în primul rând subiectul, iar profesorul-terapeut să o folosească astfel, încât să țină cont de identitatea sonoră individuală.

Aplicații ale muzicoterapiei pe întregul colectiv de elevi al unei clase

Primele experimente de muzicoterapie au fost efectuate în clasele primare cu program normal. La Școala generală din Daburiya (singura din localitate care beneficia de 10 ore de muzică) au fost supuși acestui experiment două clase a -II- a, o clasă a -III- a, două clase a -IV- a, două clase a -V- a (din trei) și o clasă a -VI- a (din trei).

Primele încercări de utilizare a muzicoterapiei au fost făcute pe aceste colective de elevi, care timp de trei ani au fost supuși observației. Programa prevedea desfășurarea unei singure ore săptămânal, la care se adăugau două ore de muzică vocală, gândite pentru învățarea unor cântece cu caracter religios sau cu teme legate de principalele activități și acțiuni ale comunității. Colectivele au fost formate din 35-40 de elevi, dintre care cel puțin un număr de 5-7 au prezentat diferite dizabilități, dintre care cele mai frecvent întâlnite au fost dificultăți de învățare, întârzieri de dezvoltare mintală, intelectuală, tulburări de comportament, deficiențe de auz, deficiențe fizice/motorii, deficiențe de comunicare, tulburări de hiperactivitate și/sau deficit de atenție (THDA). La acestea se adaugă reticența celor religioși față de muzică.

Elaborarea planului de educație și terapie s-a făcut treptat, pe măsura cunoașterii situației reale și a vizat rezolvarea problemelor urgente. Astfel, un prim obiectiv a fost legat de crearea unei stări de liniște, de relaxare și a unui climat de siguranță (pe cât posibil), care să le permită

desfășurarea într-o oarecare normalitate a tuturor activităților școlare. Acesta a fost urmat de participarea volitivă la activitățile muzicale și contribuirea fiecăruia la activitățile comune (jocuri muzicale, jocurile instrumentale, formația vocală) de stimularea atenției, memoriei, motricității.

Studiul de caz a vizat în egală măsură copiii monitorizați cu diferite forme de dizabilități, cât și cei normali, care însă erau afectați emoțional (cu repercusiuni psihice). Au fost urmărite îmbunătățirea unor parametri, precum atenția, concentrarea, memoria – în cazul copiilor din colectivele mari, iar cel mai important obiectiv l-a constituit recuperarea copiilor cu dizabilități și reintegrarea lor în clasele normale. Muzica, constituind modalitatea de satisfacere a propriei naturi, și-a păstrat rolul ce l-a jucat dintotdeauna, slujind credinței că este deținătoarea forței de a uni universul cu sufletul uman printr-un limbaj propriu, care deși considerabil îmbogățit, și-a păstrat aceeași semnificație.

Implicațiile sunetelor muzicii în viața noastră vizează toate aspectele existenței – fizice, mentale și psihice. Muzica este însă într-o strânsă legătură cu psihicul, așa cum s-a dovedit în decursul istoriei, între cele două existând un raport de „interacțiune și de intercondiționare dintre cele mai intime și directe” [4, 113]. Kayserling vorbea despre „caracterul muzicoid al vieții” și spunea că „orice viață, fie ea individuală sau colectivă, își găsește imaginea în muzică”. [1, 26]. În același timp, arta a construit sonoritatea lăuntrică, adică o nouă dimensiune a vieții afective. Muzica „muzicalizează sentimentul” și determină apariția unui răspuns, a unei reacții care se produce indiferent dacă este sau nu exteriorizată. Receptivitatea fiecărei persoane față de muzică ține de abilitățile fiecăruia și de anumiți factori fiziologici sau psihici [4].

Ordinea ei cosmică va impune ordine microcosmosului nostru interior. Filozoful Emil Cioran afirmă referitor la aceasta că „dacă nu am fi avut suflet, ni l-ar fi creat muzica” [2, 32].

Nivelurile asupra cărora muzica își exercită influența

Cercetările privind influența muzicii asupra organismelor în general și al organismului uman în mod special au relevat o serie de beneficii de care acesta se poate bucura. Acestea oferă suportul științific al aplicării terapiei prin muzică, precum și încurajarea practicării acestei metode datorită rezultatelor pozitive. Medicina și științele interesate de acest domeniu au constatat că muzica poate avea efecte terapeutice asupra unor niveluri diferite:

- a. *Efecte biologice* – care se produc în funcție de tipul de efect al muzicii asupra biochimiei corpurilor noastre, putând avea efecte pozitive și efecte negative.
- b. *Efecte fiziologice* – organismul uman reacționează în mod diferit la muzică, iar efectele generale la nivel fiziologic pot duce modificări ale tensiunii arteriale, frecvenței cardiace și pulsului, respirației, răspunsul galvanic al pielii, creșterea nivelului activității musculare și nivelul pragului de rezistență la durere, activare neuronală, răspunsul creierului, efecte relaxante etc.
- c. *Efecte psihologice* – prin acțiunea muzicii asupra sistemului nervos central se produc efecte sedative (cântecul de leagăn), stimulente (marșurile, muzica de dans), poate stârni emoții sau sentimente umane (frica, anxietatea, iubirea, ura, bucuria, disperarea, teroarea, speranța etc.)
- d. *Efecte intelectuale* – stimulează imaginația și creativitatea, contribuie la dezvoltarea memoriei și celorlalte judecăți, sursă de plăcere similară jocurilor de noroc. Impactul social – cauzează și stimulează auto-exprimarea, pot fi sugerate idei și sentimente fără cuvinte (limbaj analogic), interpretarea, cântecul și dansul pot fi agent de socializare.
- e. Influența muzicii asupra organismului trece dincolo de barierele gândirii logice și analitice ale minții, coborând în abisurile sufletului și spiritului unde stârnește sentimentele cele mai

profunde. Această acțiune a universului sonor asupra omului este una dintre marile taine ale universului, care încă se mai așteaptă descoperită. „Dimensiunea psihologică a muzicii nu este doar una din șirurile însușirilor ei. Ea este firul roșu care traversează întregul spațiu, este centrul gravitațional în jurul căruia se rotesc, satelitic, celelalte dimensiuni ale muzicii; muzicologică, estetică, filozofică, pedagogică” [5, 45].

Elaborarea planului de educație și terapie s-a făcut treptat, pe măsura cunoașterii situației reale și a vizat rezolvarea problemelor urgente. Astfel, un prim obiectiv a fost legat de crearea unei stări de liniște, de relaxare și a unui climat de siguranță (pe cât posibil), care să permită desfășurarea într-o oarecare normalitate, a tuturor activităților școlare. Acesta a fost urmat de participarea voluntară la activitățile muzicale și contribuirea fiecăruia la activitățile comune (jocuri muzicale, jocurile instrumentale, formația vocală) de stimularea atenției, memoriei, motricității.

Experiment 1

Școala: Al Tour-Daburiya (Nazareth-Israel)

Terapeuți: muzician, psiholog, medici, asistent social.

Subiecți: clasele II-VI, copii între 8-12 ani

Deficiențe comportamentale cauzate de:

- stres cauzat de condițiile socio-politice și de starea de război și conflicte interne;
- ADHD - sindrom de lipsă de adaptabilitate, atenție, concentrare, cu sau fără hiperactivitate;
- lipsa de comunicare datorată fricii;
- agresivitate verbală și comportamentală.

Metode folosite: active și pasive.

Durata terapiei: 3 luni – 1 an.

Criterii de evaluare - periodică și finală, din perspectivă: psihologică (stadiul de dezvoltare și potențialul socio-afectiv); pedagogică (standardul de învățare și dezvoltare); sociologică (dificultățile de relaționare, problemele familiale și sociale).

Rezultate parțiale: dezvoltarea interesului pentru muzică și activitățile muzicale; participarea voluntară la activitățile propuse; deschiderea căilor de comunicare nonverbale – prin respectarea regulilor de construcție muzicală și de mânăuire a instrumentelor muzicale; stimularea atenției și concentrării (ex. ritmice corporale, ex. de respirație, ex. de emisie vocală etc.); impunerea disciplinei și optimizarea colaborării între copii (execuții muzicale colective); înlăturarea timidității și a fricii (exprimarea în producții muzicale sau *solo*-uri în cadrul grupului sau al școlii)

Rezultate finale: peste 80% dintre copii au reușit să-și gestioneze sentimentul de frică și să evite intrarea în panică la sunetul alarmelor pentru stări de urgență. Exercițiile vocale ce imitau sunetul sirenei i-a ajutat să perceapă acest semnal ca fiind de apărare și nu unul de pericol (așa cum era anunțat).

Aplicații ale muzicoterapiei pe un grup de copii cu dizabilități

Israelul adoptat o formă de învățământ bazată pe educația incluzivă, care caută „să răspundă tuturor necesităților copiilor, tinerilor sau adulților, cu un accent deosebit pe cei vulnerabili la marginalizare și excludere socială” (UNESCO, 1994). Astfel, copiii cu deficiențe dobândite în urma unei maladii sau a unor accidente (arsuri, infirmități fizice), care sunt numiți „handicapați” și a căror dezvoltare este periclitată prin stigmatizarea lor și excluderea din activitățile școlare, beneficiază de o atenție și un sprijin diferențiat, urmărindu-se reintegrarea lor în colectivele normale. Prin incapacitatea de a participa la anumite activități (sportive) datorită incapacităților fizice sau psihice, ei beneficiază de activități compensatorii – jocuri pe calculator, jocuri muzicale sau ritmice – care să le permită efectuarea mișcărilor permise de condiția lor

fizică. De asemenea, pot fi redistribuiți în roluri care să le permită desfășurarea activității fără impedimente. Copiii cu dizabilități, care nu reușesc să țină pasul cu colegii lor de aceeași vârstă, frecventează, pentru o anumită perioadă sau pe întregul curs al școlarizării, cursurile „clasei speciale”. Însă pentru aceasta este necesar întocmirea unei documentații complete și complexe și acordul familiei, fără care ei nu pot beneficia de un tratament diferențiat. Pentru cei cu rămăneri în urmă la anumite materii, datorită diferitor factori, există profesori specializați care-i pregătesc în mod particular fie individual fie în grupuri de maxim cinci copii care au aceeași dificultate. Fiecare profesor dispune de cinci ore de muncă individuală pentru a ajuta acești copii să recupereze diferențele dintre ei și colegii de aceeași vârstă, în vederea reintegrării în clasele normale. Pentru acești copii s-a optat pe lângă ședințele de muzicoterapie în grup, și la cele individuale, care să permită deblocarea anumitor situații și crearea condițiilor integrării în grup.

Experiment 2

Școala: Ibn Khaldun-Daburiya (Nazareth-Israel)

Terapeuți: muzician, psiholog, logoped, medic neurolog și generalist, sociolog, educator învățământ special, pedagog însoțitor și/sau părinte.

Subiecți: copiii cu dizabilități incluși în „clasa specială” supranumită și „clasa dragostei”.

Tipuri de deficiențe:

- întâzieri de dezvoltare; diferite forme de autism;
- deficiențe de atenție și învățare;
- deficiențe și tulburări de vorbire;
- hiperactivitate – manifestată prin agresivitate verbală și fizică;
- tulburări de comportament și infirmități fizice

Metode folosite: active, receptivă, mixte.

Durata terapiei: de la 1 la 3 ani.

Obiective urmărite: obiectivele muzicoterapiei pe termen lung și obiective specifice.

Criterii de evaluare: psiho-pedagogice generale și specifice, cu caracter periodic (săptămânal, lunar, trimestrial și la sfârșit de an).

Rezultate parțiale: realizarea unei stări de relaxare și calm prin audiții muzicale; stimularea și îmbunătățirea atenției și memoriei prin cântece, jocuri muzicale; dezvoltarea gândirii prin utilizarea unor procese de gândire creative și critice mediate de activitățile de creare și confecționare a unor pseudoinstrumente (din deșeuri și materiale refolosibile) și de improvizație; îmbunătățirea vorbirii și dezvoltarea limbajului prin pronunția corectă a textului, respirație corectă, învățarea de cântece noi cu tematici variate; gestionarea corespunzătoare încrederii de sine prin creșterea motivației și abilității de a gândi pozitiv despre sine și capacitățile lor, acesta realizându-se prin participarea la jocurile muzicale cu rolul de lider, sau în activitățile muzicale asociate cu drama prin jocul de rol; participarea efectivă și contribuția personală la activitățile comune, stimulate de jocurile instrumentale, regulile celorlalte jocuri muzicale; prin mijlocirea directă a activităților muzicale bazate pe ascultare.

Rezultate finale: Cel puțin un număr de 4-5 copii au fost reintegrați în învățământul normal, fără a fi nevoiți să se întoarcă la clasa specială. Rezultatele la învățătură obținute sunt satisfăcătoare și bune.

Concluzii

Includerea terapiei prin muzică în procesul instructiv-educativ aduce beneficii multiple, după cum reiese și din experimentele prezentate. Adoptarea unor planuri de intervenție bazate

pe obiectivele muzicoterapiei, permite recuperarea copiilor cu dizabilități și includerea lor în clasele cu copii normali.

Astfel, au fost obținut rezultate notabile pe plan psihologic și pedagogic, copiii beneficiind de un tratament diferențiat, au fost ajutați să-și formeze anumite deprinderi și capacități, menite să le ușureze viața. Această abordare terapeutică a orei de educație muzicală s-a concretizat prin următoarele realizări:

1. Dezvoltarea capacităților perceptiv-motrice au permis copiilor cunoașterea organizării spațiale, temporale și corporale. Prin exercițiile melodic-ritmice, ritmice, jocurile muzicale, jocurile instrumentale s-au înregistrat progrese privind: coordonarea motrică și ocular-motrică, dezvoltarea mișcărilor de asociere și disociere, reglarea motrică, echilibru în mișcare (lateralitate, tonicitate orientare în spațiu) prin intermediul exercițiilor instrumentale; integrarea și dezvoltarea schemei corporale; crearea și dezvoltarea unor reflexe; dobândirea mijloacelor de expresie corporală, instrumentală, melodică; dezvoltarea mijloacelor de expresie orală, prin vocalize, accente, controlul vocii, a expresiei; trăirea fenomenului muzical în manifestări ritmice, melodice, dramatice.
2. Sensibilizarea afectivă și emoțională prin apropierea de lumea sunetelor prin mijlocirea cântecului propriu-zis și prin descifrarea mesajului transmis de lucrările muzicale audiate. Activitățile practice, alături de piesele muzicale audiate, au dus la cultivarea frumosului muzical și a deprinderilor de evaluare a muzicii prin exprimarea preferințelor pentru o anumită piesă sau gen.
3. Adaptarea copilului din punct de vedere social, prin activitățile muzicale colective, care au dus la: stabilirea sau restabilirea relațiilor personale prin deschiderea către făgașul comunicării prin cântec; integrarea socială și de grup, prin stabilirea unor relații adecvate cu cei din jur, ascultând și, făcându-se la rândul său ascultat; reabilitarea, socializarea și reeducarea prin participarea activă la activitățile muzicale; integrarea școlară și socială, adecvată la noile cerințe de comunicare, precum și la întreținerea și sprijinirea relațiilor sociale.

Aceste rezultate implică existența unui echilibru între cei trei factori implicați în terapie – copil cu dizabilități, activitățile muzicale, profesor-terapeut – astfel încât să fie asigurată constanța progresului. Ideea de *educație muzicală terapeutică* poate deveni o certitudine, dacă se dorește o nouă orientare a învățământului muzical.

Referințe bibliografice:

1. Buluș, Liviu. *Terapia prin muzică*, Sieben Publishing, București, 2006.
2. Cioran și muzica. Editura Humanitas, București, 1997.
3. Delacroix, Henri. *Psihologia artei*, Editura Meridiane, București, 1983.
4. Gagim, Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii*, Editura Timpul, Iași, 2003.
5. Gagim, Ion. *Știința și arta educației muzicale*. Editura ARC, Chișinău, 2007.
6. Gherguț, A. *Evaluare și intervenție psihoeducațională*, Editura Polirom, Iași, 2011.

ROLUL TEHNOLOGIEI INFORMAȚIONALE ȘI DE COMUNICARE (TIC) ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**LILIANA BANU, profesor, grad didactic I,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.2 Comănești, județ Bacău, România**

Abstract: Computer technologies are of particular importance for children with disabilities. By using information and computer technologies, these children are able to not only communicate and move around, but also to go into a full education.

Access for all students to appropriate educational programs, media, and materials is achieved through the diversification of teaching practices and the use of Information Technologies and Communications (ICT).

This paper will review the use of ICTs in education for students with special educational needs in an inclusive education setting, with the aim to explore the different possible uses of ICTs in inclusive education.

Keywords: ICT in education, inclusive education, special education, didactic strategy, education process.

Educația incluzivă pornește de la convingerea că dreptul la educație este unul din drepturile fundamentale ale omului și piatra de temelie a societății. Prin educație incluzivă se înțelege faptul că educația nu trebuie să fie percepută ca un privilegiu pentru câțiva oameni, ci ca un drept esențial pentru toți semenii.

În context școlar, educația incluzivă înseamnă: educația bazată pe nondiscriminare- educația pentru toți copiii indiferent de rasă, de religie, indiferent că este cu dizabilități sau fără; egalizarea șanselor pentru toți copiii; centrarea activității educaționale pe elev, pornind de la abilitățile și necesitățile lui; implicarea comunității în susținerea copiilor în dependență de necesitățile lor. Așadar, preocuparea majoră a educației incluzive o reprezintă identificarea și depășirea barierelor din calea accesului egal la educație a copiilor, formarea unui mediu educațional prietenos, accesibil, capabil să răspundă așteptărilor și cerințelor speciale ale beneficiarilor, cu un deosebit accent pe cei vulnerabili din punct de vedere al marginalizării și excluziunii sociale.

Aplicarea tehnologiilor educaționale, informaționale, de comunicare precum și a echipamentelor adecvate domeniului educației incluzive reprezintă un obiectiv specific important în procesul instructiv educativ al copiilor cu cerințe educative speciale. Tehnologiile informaționale moderne oferă o gamă largă de aplicații, resurse educaționale deschise, medii virtuale de învățare, precum și diferite instrumente oferite de Web 2.0, acestea reprezentând un potențial enorm în prestarea educației și construirea cunoașterii.

Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale (TIC) reprezintă un set de instrumente și resurse tehnologice digitale folosite pentru comunicare, creare, transmitere, stocare și gestionare a informației. În educație se utilizează pentru organizarea și asistarea procesului de predare-învățare-evaluare.

Roberta Wiener afirma că: „Instruirea asistată de calculator îi poate ajuta pe elevii cu tulburări ale limbajului oral, pe cei care întâmpină dificultăți în scrierea cu ajutorul unui creion, le permite elevilor cu deficiențe de vedere să descifreze un text scris, celor cu deficit de auz să comunice cu colegii lor din învățământul de masă, iar elevilor cu dizabilități fizice le oferă posibilitatea de a controla mediul de învățare”.

În învățământul cu cerințe educative speciale, utilizarea calculatorului și a softului educațional se face în funcție de posibilitățile de învățare a fiecărui copil, de interesul pe

care acesta îl are pentru munca la calculator și nu în ultimul rând, se ține cont de vârsta pe care o are copilul cu CES.

Cercetările demonstrează că tehnologiile informatice și de comunicare oferă elevilor cu dificultăți de învățare sprijinul necesar pentru a se integra în școlile de masă și pentru a participa la orele din curricula generală. Ele ajută elevul să transfere sarcinile scrise în format clasic în format electronic, permit detalierea, organizarea și editarea sarcinilor de scriere și, nu în ultimul rând, îi motivează pe elevi să participe cu plăcere la realizarea sarcinilor de scriere.

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

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.

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.

Pentru părinți:

- Utilizarea TIC, ridică moralul, sporește motivația și încrederea părinților în socializarea și viitoarea integrarea copiilor lor în societatea contemporană.

Așadar, în procesul de învățare aceste tehnologii permit copiilor cu cerințe educaționale speciale să devină din spectator (folosirea computerului pentru stimulare senzorială) participant (interacțiunea cu mediul de învățare), iar apoi creator (modificarea mediului conform dorințelor, intereselor).

Folosirea TIC nu este un scop în sine, ci un mijloc de a satisface anumite cerințe prin care procesul de învățare a copiilor cu CES devine din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient.

De exemplu folosirea TIC în acordarea de suport elevilor cu CES:

- *pentru elevii cu deficiente mintale cognitive* pot fi utilizate interfețe grafice, limba maternă ca modalitate de interacțiune, informație organizată, segmentată, modulată, limitată, care poate fi suplimentat la cerere ;
- *pentru elevii cu deficiențe de vedere*, interfața poate permite creșterea fonturilor sau a contrastului ori chiar sisteme de interacțiune în Braille sau în limbaj natural; pentru elevii cu dificultăți severe și multiple de învățare, lumea modelată oferă oportunitatea de a aplica variante și a găsi soluții posibile la diferite probleme într-un mediu controlat;
- *pentru elevii cu dificultăți motorii*, TIC promovează accesul fizic

Potențialul tehnologiilor informației și comunicării pentru ameliorarea instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea deplină în educație depinde de

gradul în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de capacitatea și deschiderea întregului colectiv de cadre didactice precum și de resursele tehnologice disponibile

În perioada suspendării cursurilor, Tehnologia digitala facilitează în bună măsură continuarea unor activități didactice la distanță, platformele educaționale online, platformele de streaming, în general, facilitează comunicarea în timp real între profesor și elevii săi.

Învățarea on-line este realizată prin experiențe de învățare individuale sau ghidate de profesor, în medii sincrone sau asincrone, folosind diferite dispozitive cum sunt telefoanele mobile, laptopurile sau calculatoarele cu acces la Internet. În învățarea on-line, elevii pot utiliza conținutul de învățare on-line pe care îl primesc în diverse formate (text, video, audio, grafice etc.), într-un timp și ritm de învățare propriu. Mediile on-line, atât cele sincrone cât și cele asincrone, pot promova dezvoltarea socială și abilitățile de colaborare, precum și relațiile personale între participanți.

Învățarea mixtă ("blended learning") poate fi definită drept o combinație a educației tradiționale, față-în-față, cu tehnologia informației și comunicării, prin experiențe de învățare online. În sens general, o resursă educațională digitală poate cuprinde mijloace, instrumente, strategii și proceduri, tehnologii și materiale didactice utilizate pentru învățare.

În sens general, o resursă educațională digitală poate cuprinde mijloace, instrumente, strategii și proceduri, tehnologii și materiale didactice utilizate pentru învățare.

Mediul virtual de învățare reprezintă mediul digital de învățare în care este posibilă interacțiunea între profesori/tutori și elevi/cursanți, incluzând comunicare și schimb de informații și distribuirea de conținut.

Conferințele on-line facilitează transmiterea de informații în timp real și învățarea sincron a elevilor. Printre cele mai cunoscute sunt:

Google Workspace for Education oferă Google Classroom, sistem software care permite organizarea învățământului on-line prin înregistrarea procesului instruirii, a rezultatelor testelor, parcurgerea întregului material educațional de transmis. Profesorii pot să creeze clase, să distribuie sarcini, să ofere feed-back și să promoveze colaborarea. Activitatea prin intermediul unui astfel de sistem pentru managementul învățării este asincronă, cu excepția cazurilor când se organizează întâlniri on-line prin instrumente de videoconferințe specifice (Google Meet, în acest caz).

ZOOM - Este platforma de ore on-line cea mai utilizată de către cadrele didactice din România. Se creează conturi gratuite pentru profesori (contul școlii nu are limită de timp). Pe white board se poate desena, colora, face operații matematice sau adnotări pe ecran; se pot împărtăși ecranul și documentele aflate în calculator/laptop. Se pot crea camere secundare pentru elevi pentru a încuraja munca în grupuri mici. (Breakout rooms) Există opțiunea să se înregistreze întreaga conferință audio-video.

Microsoft Teams permite organizarea pe structuri de tip clasă, încărcarea de materiale și activități colaborative.

eTwinning TwinSpace - accesul la platformă este gratuit și nelimitat, motiv pentru care eTwinning și TwinSpace sunt perfect accesibile pentru oricine alege să-și creeze un cont de utilizator conectat cu emailul personal. În ceea ce privește protecția informației, trebuie observat că, atât eTwinning, platforma-mamă, cât și TwinSpace, platforma propriu-zisă de dezvoltare a proiectelor europene, au o parte publică și o altă accesibilă numai pentru membri (după caz, membrii comunității eTwinning sau membrii unui anumit parteneriat). Dintre aplicațiile disponibile pe TwinSpace, unele vizează cu prioritate managementul de

proiect(calendarul de pe pagina principală, dar trebuie luată în considerare și plasarea de aplicații ușor de utilizat de către participanți pe paginile speciale ale profesorilor și elevilor), altele sunt special concepute pentru a facilita comunicarea (blogul de pe pagina principală, ferestrele în care sunt listate ultimele accesări și ultimele acțiuni din secțiunea de activități a proiectului)

Class Dojo este un sistem on-line de management al învățării, destinat să încurajeze comportamentele pozitive ale elevilor și cultura clasei. Elevii câștigă „puncte Dojo” în funcție de comportamentul lor în clasă, aplicați bazându-se pe tehnici de gamificare.

Instrumentele digitale pot fi clasificate în software educațional și aplicații on-line.

Pentru crearea resurselor digitale pentru *învățare și evaluare* pot fi folosite aplicațiile: Wordwall, LearningApps, Powtoon, Nearpod, Book Creator, Jigsaw puzzles, Loom Wand Education, Table virtuale: Jamboard, OpenBoard, Gynzy, etc

Instrumente digitale pentru evaluare: Google Forms, Book Creator, Liveworksheets, Mentimeter, Padlet Socrative, etc

Pentru ca tehnologiile digitale să aibă un impact pozitiv este nevoie în primul rând de flexibilitate și să ținem cont de implicațiile diverselor categorii diagnostice ale elevilor cu cerințe educative speciale. Este adevărat că, lecțiile în mediul online, în cazul elevilor cu CES, au eficiență dacă avem sprijinul părinților. Consider educația digitală ca o oportunitate modernă și nouă, al cărei rol nu este doar de a înlocui contactul față în față, ci de a fructifica posibilități alternative de educație.

În concluzie:

- TIC are un impact pozitiv în educația incluzivă, dar utilizarea TIC nu este o soluție absolută pentru aceasta, după cum se spune că: TIC în educația persoanelor cu dizabilități nu trebuie văzute ca un scop în sine, ci ar trebui să fie văzute ca un mijloc, sau un instrument pentru creșterea accesului efectiv și a participării semnificative la oportunitățile educaționale” (UNESCO 2013)
- TIC ar trebui să fie considerat un instrument cheie pentru promovarea echității în oportunitățile educaționale, inclusiv promovarea educației incluzive.

Trăind într-o societate informațională, este firesc ca educația incluzivă să beneficieze și să folosească la maxim tehnologia în scop didactic, dar și în vederea compensării și îmbunătățirii calității vieții copilului cu cerințe educaționale speciale.

Referințe bibliografice:

1. GHERGUȚ, Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ediția a III-a, editura Polirom, 2013
 2. TOBOLCEA, Iolanda, PENTIUC Ștefan Gheorghe, DANUBIANU, Mirela. *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de învățare a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, Editura Universității, Suceava (2009)
 3. SARIVAN Ligia, LEAHU, Iulian, SINGER Mihaela, STOICESCU, Daniela, ȚEPELEA Adriana. *Predarea – învățarea interactivă centrată pe elev*. București, Educația 2000+, 2009
 4. FOLOSTINA, Ruxandra, SIMION, Elena. *Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*, editura Universitaria, 2020
-

SPECIFICUL ACTIVITĂȚILOR EXPERIENȚIALE DE CUNOAȘTERE CU MEDIUL LA VÂRSTA TIMPURIE

**ANGELA BEJAN, lector universitar, doctor,
Universitatea de stat „Alec Russo” din Bălți,
TATIANA PROCOPCIUC, educator,
Instituția de educație timpurie, nr. 75 din Chișinău,
Republica Moldova**

Abstract: *This article analyzes the concept of "experiment", adapted to early age. The characteristics of the elementary experiences are described indicating the effect on the development of the young child. The classification of experiences according to several criteria is also structured. The proposed examples can serve as methodological support for parents and teachers in early education institutions.*

Keywords: *experiences, experiential learning, learning through experimentation.*

Învățarea experiențială este specifică copiilor mici care experimentează senzații cărora nu le pot da un sens sau o explicație și atunci încep să le pună întrebări adulților, prin care caută să atribuie semnificații experiențelor lor.

Prin definiție învățarea experiențială este „procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.” [9, p. 81]

Învățarea experiențială constă în achiziționarea și în aplicarea imediată a cunoașterii în contexte relevante. Individul se implică afectiv și cognitiv în experiența de învățare, ceea ce duce la o schimbare profundă și durabilă a întregii lui personalități [9, p. 82].

Experimentul reprezintă producerea sau modificarea intenționată a unui fenomen, provocată de cercetător, în condiții impuse de ipoteza cercetării spre a-i surprinde caracteristicile și cauzele [6, p. 11].

Experiențele elementare sunt observări efectuate în condiții speciale, orientate spre aceea ca copiii să determine de sine stătător cauzele și consecințele legăturilor dintre obiectele și fenomenele naturale.

Potrivit lui Ioan Cerghit, experimentul este definit ca: „o observație provocată, o acțiune de căutare, de încercare, de găsire de dovezi, de legități, este o provocare intenționată, în condiții determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare, variație și modificare a parametrilor etc.), a unui fenomen, în scopul observării comportamentului lui, al încercării raporturilor de cauzalitate, al descoperirii esenței acestuia (adică a legităților care-l guvernează), al verificării unor ipoteze “ [1, p. 7].

Experiența reprezintă verificarea practică a unei legi sau a unei formule prin declanșarea fenomenelor în laborator, sala de clasă. Activitățile experiențiale permit studierea fenomenului în profunzime și oferă posibilitatea de a cerceta dependența fenomenelor de diferite condiții ale mediului [5, p. 11].

Dacă observarea fixează ceea ce stă la suprafață, apoi experiența oferă posibilitatea nu numai de a percepe fenomenul, ci și de a cerceta dependența lui de diferite condiții. Sporește accesibilitatea și concretitudinea materialului cu care se familiarizează copilul.

În literatură de specialitate sunt descrise tipurile de experiențe elementare clasificate după mai multe criterii [1, 4,6]:

Tabelul 1. Clasificarea experiențelor elementare

<i>tipuri</i>	<i>caracteristici</i>
<i>a. După scopul pe care îl au</i>	
experimente pentru stimularea interesului	stimularea interesului față de noile informații, a motivației pentru învățare (se află în momentul de introducere în lecție)
experimente pentru învățarea noilor informații, aprofundarea sau extinderea lor	în activitatea propriu-zisă
experimentele demonstrative	pregătite de pedagog înainte și apoi prezentate copiilor în vederea demonstrării, explicării, confirmării unor adevăruri
experimente pentru fixarea cunoștințelor	(se introduc pe parcursul activității în momentele de feed-back sau de recapitulare) experimente pentru evaluare;
experiment cu caracter de descoperire	experiment demonstrativ/ ilustrativ
experiment de formare/ dezvoltare a abilităților	de antrenare
experiment de stimulare/ dezvoltare a relațiilor interumane	experimente sociale
experiment de evaluare a capacității de experimentare	evaluare a capacității de experimentare sau de aplicare în practică a cunoștințelor teoretice și practice
<i>b. După durata desfășurării</i>	
experimente imediate	a căror desfășurare nu necesită mult timp
experimente de durată	a căror desfășurare se întinde pe parcursul unei perioade mai lungi de timp (ex. influența factorilor de mediu asupra plantelor – realizarea lui necesită o observare a modificărilor pe parcursul câtorva săptămâni) și care necesită notarea într-o fișă de observație a modificărilor produse de-a lungul întregii perioade
<i>c. Din punct de vedere al participării sau al implicării elevilor</i>	
demonstrativ	experimentul este efectuat de către pedagog, iar copiii asistă la desfășurarea sa
pe grupe de 2-3 copii	experimentul se produce într-un timp scurt, sarcinile fiind împărțite pentru a se asigura astfel participarea tuturor copiilor, chiar dacă activitatea lor s-ar desfășura pe diferite planuri (unii fac experimentul, alții desenează, alții scriu observațiile etc.);
individual	copiii sunt antrenați în mod egal, lucrează concomitent cu educatorul, sau fiecare copil lucrează independent
frontal (forma combinată)	experimentul este efectuat de fiecare dintre copii, în același timp și în același ritm, pe aceeași temă, sub îndrumarea directă a pedagogului; necesită materiale pentru fiecare copil, dar are un efect instructiv sporit
<i>d. După posibilitatea repetării experimentului</i>	
experimente irepetabile	care nu se repetă
experimente repetabile	se repetă la anumite intervale de timp, pe parcursul unui an școlar
<i>e. După locul de desfășurare a experimentului</i>	
experimentul de laborator	desfășurat în instituție
experiment în natură	desfășurat în afara instituției
experiment desfășurat în locuri speciale	institute de cercetare, în ferme zootehnice, în spitale etc.
<i>f. După natura experimentelor</i>	
experimente calitative	evidențiază relații de tip cauză- efect, interrelații calitative și explică desfășurarea unor fenomene și condiționarea lor
experimente cantitative	evidențiază relații cantitative între mărimi și includ măsurarea unor parametri, efectuarea de calcule, stabilirea de relații matematice etc.
<i>g. După rezultatul lor</i>	

experimente pozitive	evidențiază existența unor interrelatii calitative sau cantitative
experimente negative	evidențiază absența unor interrelatii calitative sau cantitative
<i>h. După locul în ierarhia învățării</i>	
experimente reproductive	
experimente productive	creative și de cercetare
<i>i. După tipul de cunoștințe vizate a fi dobândite</i>	
experimente pentru dezvoltarea unor cunoștințe procedurale	reguli, proceduri, tehnici
experimente pentru dezvoltarea unor cunoștințe declarative	concepțe, clasificări, ierarhii
<i>j. După planul în care se desfășoară</i>	
experimente directe	efectuate în plan material
experimente mentale	efectuate în plan mental
experimente în plan virtual	efectuate online
<i>k. După tehnica de experimentare</i>	
experiment bazat pe efectuarea de experiențe - activități practice efectuate cu aparatură și instrumente	
experiment bazat pe aplicarea tehnicii efectuării de preparate microscopice și observarea microscopică a acestora experiment bazat pe tehnica disecției	
experiment bazat pe simularea unei experiențe cu ajutorul computerului	
experiment bazat pe observare macroscopică, pe analiza, compararea, cercetarea, determinarea științifică cu determinatorul	
experiment bazat pe tehnici de investigare a ecosistemelor	
experiment bazat pe observații cu lupa	
experiment bazat pe analiza genetică	
<i>l. în funcție de obiectivul urmărit (după Cerghit)</i>	
experiment demonstrativ	pregătit de pedagog înaintea activității și apoi prezentat în vederea demonstrării, explicării, confirmării, precizării sau verificării unor adevăruri cu ajutorul experiențelor și al explicațiilor care le însoțesc
experimentul de aplicare	utilizat în vederea verificării posibilităților pe care le au elevii, de aplicare în practică a unor teze teoretice însușite
experimentul destinat formării abilităților motrice	de mână a aparatelor de laborator, a substanțelor, a instrumentelor de măsurare

Pentru organizarea experiențelor elementare sunt înaintate următoarele exigențe pedagogice: tot ce demonstrează educatorul copiii repetă la mășutele lor; rezultatele principale le verifică toți copiii; preșcolarii răspund la întrebări numai după ce s-au convins de justetea răspunsurilor din experiențe de sine stătătoare; experiența demonstrată trebuie să fie percepută vizual; trebuie asigurată simplitatea și activitatea experienței prin conținutul ei; rezultatele obținute trebuie să fie univoce, să nu admită interpretări; experiența trebuie să corespundă pe deplin regulilor securității muncii; cunoștințele științifice despre obiecte și fenomene ale naturii trebuie explicate copiilor pe baza de materiale concrete, vizibile în formă de joc, interesant și emotiv; să se prevadă acțiuni practice, care activează experiența senzorială a copiilor; copiii să fie puși în situații care le-ar cere să aplice de sine stătător cunoștințele căpătate și să explice de ce procedează astfel; concluziile, generalizările se formează scurt, clar, accesibil [2, p. 152-153].

Avantajele folosirii experimentului sunt următoarele [4, p. 35]:

- reproduc fenomene în procesualitatea lor;
- se pot repeta de mai multe ori dacă sunt întrunite condițiile necesare reproducerii acestora;

- au funcție formativă și informativă;
- experimentele cu caracter de cercetare și cele destinate formării deprinderilor practice contribuie la realizarea unui învățământ activ, euristic și creator.

Propunem exemple de experimente ce pot fi realizate cu copiii de vârstă preșcolară.

Tema: Rolul luminii

Materiale necesare: două farfurioare de plastic, vas cu pământ, boabe de fasole, semințe de roșii, vată.

Desfășurare: Pe cele două farfurioare se pune vata și se așază câteva boabe de fasole. Se bine astfel încât vata să fie îmbibată cu apă. O farfurioară se așază la sectorul „Știință, iar cealaltă - într-un spațiu întunecos (fără nici un pic de lumină), dar ros. Periodic se udă amândouă. După o săptămână se va observa că din boabele fasole au început să crească plăntuțele: cele care se află la lumină au culoarea verde, cele care sunt la întuneric au culoarea alb-gălbui.

Se așază la o fereastră luminată un vas în care au fost semănate semințele de roșii. După ce au răsărit plăntuțele și au crescut puțin se observă că acestea se îndreaptă spre sursa de lumină. Se rotește vasul și după un timp se observă cum plantele se îndreaptă iarăși spre lumină.

Concluzie: lumina influențează creșterea și dezvoltarea plantelor.

Tema: Importanța temperaturii la starea apei (apa îngheață la temperatură joasă)

Material necesare: două farfurii adânci, apă, termometru, congelator.

Desfășurare: Turnăm din robinet în două farfurii adânci aceeași cantitate de apă. O farfurie o punem în congelator sau o lăsăm afară în cazul că avem o temperatură joasă. Cu un termometru măsurăm temperatura afară (congelator) și în cameră. Facem deosebire dintre temperaturi (în cameră și afară sau congelator). Permite copiii să pună mâna pe ambele stări ale apei, apoi o descriem pe fiecare în parte folosind tehnica diagram Wenn.

Concluzie: temperatura aerului influențează starea apelor.

Tema: Legătura dintre temperatura aerului și starea zăpezii și a gheții

Materiale necesare: vase de aceeași mărime, zăpadă, gheață.

Desfășurare: În două vase de aceeași mărime, vom aduce în sala de grupă, în primul vas zăpadă și în al doilea vas gheață. Vom pune ambele vase pe masa și în decursul zilei vom duce observări asupra lor. Copiii trebuie să observe în care vas se va topi mai repede.

Concluzie: temperatura înaltă a aerului, influențează starea apei. Zăpada la o temperatură înaltă se topește mai repede decât gheața.

Tema: Gheața și apa

Materiale necesare: Un bol cu apă rece, un bol cu apă caldă, cuburi de gheață.

Desfășurare: Se pregătesc bolurile cu apă. Copiii vor testa temperatura apei prin introducerea mâinii în aceasta, dar și temperatura cuburilor de gheață. Se adaugă simultan câte un cub de gheață în fiecare bol cu apă. Se observă că în bolul cu apă caldă, cubul de gheață se topește mai repede transformându-se în apă. Apa caldă topește gheața mai repede decât apa rece. Se poate aduce în discuție topirea zăpezii la apariția soarelui primăvara, care transformă zăpada (apa înghețată) în apă.

Concluzie: Gheața se topește în contact cu apa, la o temperatură mai mare de 0 (zero) grade.

Tema: Importanța apei asupra plantelor

Materiale necesare: Borcan transparent, apă, boabe de fasole.

Desfășurare: Copiii vor pune în borcan apa și boabele de fasole. După câteva ore vor observa că aspectul boabelor se schimbă, coaja lucioasă căpătând asperități. În ziua următoare vor vedea că boabele sunt mai mari, și încep să se desfacă. În zilele următoare boabele devin tot mai moi, se zdrobesc la atingere, iar apa capătă un miros tot mai neplăcut.

Concluzie: Apa putrezește plantele. Acest proces emană un miros neplăcut.

Tema: Nisipul și argila

Materiale necesare: Două borcane, apă, un recipient dozat, nisip și argilă.

Desfășurare: Pregătim două borcane de aceeași cantitate. Primul borcan îl umplem pe jumate cu nisip și al doilea borcan îl umplem pe jumate cu argilă. Vom turna aceeași cantitate de apă în ambele borcane concomitent. Apa va trece mai repede printre firele de nisip, iar printre argilă va trece mai greu.

Concluzie: Apa trece imediat prin nisip, iar mai greu prin argilă.

Tema: Circuitul apei în natură

Materiale necesare: Vas de plastic transparent, recipient mai mic colorat, folie de plastic, bandă elastică, ursuleț, apă.

Desfășurare: Am așezat recipientul mic în vasul transparent și am adăugat apă până la două treimi din capacitatea vasului. Cu un marker colorat (roșu) am marcat nivelul apei din vas. Am acoperit vasul, strâns cu o folie de plastic, pe care am fixat-o cu ajutorul benzii elastice. Un copil a așezat la mijlocul foliei o jucărie mai grea (ursuleț) ca să se formeze un fel de pânză – prin care picăturile ce se vor forma să se poată prelinge mai ușor în recipient. Pentru a vedea ce se întâmplă am lăsat vasele de vineri până luni dimineața. Copiii au observat că pe folia de plastic erau picături de apă condensată și că nivelul apei a scăzut de la semnul roșu, dovedind că a avut loc evaporarea. Copiii au învățat aceste noțiuni în activitățile anterioare, iar cu ajutorul acestui experiment am consolidat cunoștințele acumulate, precum și felul în care circulă apa în natură și se produc precipitațiile. Picăturile de apă condensate au reprezentat norii care, picurând în recipient le-am asemănat cu picăturile de ploaie.

Concluzie: Copiii au învățat despre formarea precipitațiilor.

Tema: Aer rece-Aer cald

Materiale necesare: 2 găleți de diferite culori, apă fierbinte, apă rece, baloane, flacon de plastic.

Desfășurarea: Se umplu găleile cu apă: găleata de culoarea galbenă am umplut-o cu apă caldă de la robinet, iar cea roz am umplut-o cu apă rece. Am pregătit un flacon de plastic și un balon pe care mai întâi l-am umflat pentru a fi mai flexibil. Am poziționat balonul pe gura sticlei. Am introdus flaconul în găleata cu apă fierbinte și am așteptat câteva secunde. Se observă că balonul începe să se umfle și să se extindă. Am scos flaconul din apa fierbinte și l-am introdus în găleata cu apă rece. Am așteptat câteva momente și am observat că balonul începe să se dezumfle. Atunci când aerul din interiorul sticlei de plastic este încălzit, se extinde (se mărește) și necesită mai mult spațiu, prin urmare se întinde balonul. Când flaconul este transferat în apa rece, aerul este răcit, se contractă (se strânge) și are nevoie de mai puțin spațiu, astfel încât balonul se dezumflă. Am repetat experimentul de câteva ori.

Concluzie: Acest experiment a oferit ocazia copiilor să observe ce se întâmplă când aerul este încălzit sau răcit și cum acesta acționează asupra balonului.

Tema: Fertilitatea solului

Materiale necesare: 3 recipiente de aceeași mărime, pământ negru, argilă, nisip, apă, semințe de porumb.

Desfășurare: Plasăm în fiecare recipient un tip de sol diferit. Plantăm semințele de porumb în fiecare recipient. Udăm pământul din recipiente, apoi așezăm recipientele în același loc cu lumină și căldură. Ducem observări zilnice însemnând în caietul cu experimente, modul în care plantele cresc în fiecare tip de sol. Plantele din recipientul cu pământ negru au crescut rapid și sănătoase, iar cele din recipientele cu argilă și nisip au crescut foarte greu și nu s-au dezvoltat ca celelalte.

Concluzie: Pentru a se dezvolta, plantele au nevoie de condiții optime. Plantele cresc mai sănătoase și sănătoase în soluri fertile.

Tema: Evaporarea apei

Materiale necesare: Două borcane identice, apă de la robinet, capac din plastic.

Desfășurarea: Vom lua două borcane identice și vom turna o cantitate egală de apă în ele. Închidem un borcan cu capac și îl lăsăm pe celălalt deschis, după ce le așezăm la soare. După un timp, apa din borcanul deschis se va evapora și va scădea apa din el, iar acel cu capac va fi în aceeași cantitate ca la început.

Concluzie: Acest experiment poate explica unui copil procesul de evaporare a lichidului.

Tema: Plantele în dezvoltare la lumină și întuneric

Materiale necesare: Două cepe de aceeași dimensiune, două ghiveciuri, pământ, apă, cutie de carton.

Desfășurare: Vom lua două cepe și le vom răsădi în două ghiveciuri diferite. Vom pune un ghiveci pe pervaz la soare și o vom uda regulat. Iar celălalt îl vom acoperi cu o cutie de carton ca să stea la întuneric. Vom duce observări care le vom nota în caietul cu experimente timp de 7 zile. Ceapa care va sta la soare va crește de o culoare verde, iar cea ce va fi la întuneric va fi de o culoare verde-gălbui.

Concluzie: plantele la lumină se dezvoltă în starea lor normală și capătă o culoare sănătoasă, iar la întuneric se dezvoltă într-un ritm mai lent și capătă o culoare ce nu corespunde realității.

Referințe bibliografice:

1. *100 de experimente pentru copii. Auxiliar didactic.* Coordonat. Brănișteanu, R., Disponibil <https://www.stepbystep.ro/wp-content/uploads/2020/05/100-de-experimente-pentru-copii-auxiliar-didactic.pdf>
2. ANDON, C., HAHEU, E., GORDEA, L., GÎNJU, S. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura.* Chișinău: S.n., 2014. 255 ISBN 978-9975-46-216-7.
3. ANTONOVICI, ȘT. *Cunoașterea mediului în grădiniță.* București: Editura Didactica Publishing House, 2010. 87 p. ISBN 978-606-8027-49-4.
4. *Elemente de didactică aplicată în învățământul preșcolar.* Coord.: JEDER, D. București: Didactica Publishing House, 2017. 145 p. ISBN: 978-606-683-491;
5. GÎNJU, S., CARABRT, N., HAHEU, E. *Activități investigațional-practice de cunoaștere a naturii.* Univ. Ped.de Stat "I. Creangă". Chișinău:S.n., 2013. 120 p. ISBN 978-9975-4442-4-8.
6. GÎNJU, S., GÎNJU, Gh. *Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura: Caiet de lucru individual al studenților.* Chișinău: S.n., 2013. (Topografia "Garomond –Studio"). 76 p. ISBN 978-9975-115-11-7.
7. *Marea carte cu experimente genial.* București: Corint, 2016. 128 p. ISBN 9789731286556.
8. PEHOIU, G. *Elemente de didactică privind cunoașterea mediului,* Tîrgoviște: Editura Transversal, 2007, 192 pag.
9. STAN, L. *Educați timpurie: probleme și soluții.* Iași: Polirom, 2016. 375 p. ISBN: 978-973-46-5978-4.

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ ȘI PENTRU COPIII CU CES

BLOJ EMIL, profesor consilier școlar
Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională,
Târgu Mureș, România

Abstract: *The VOLUNTAREX volunteer group organized a series of workshops attended by students with special educational needs. The children spent free time in nature, they also learned how to reuse paper, plastic*

Keywords: *Volunteers, children, ecology, paper, plastic*

În loc de argument

Grupul VOLUNTAREX își desfășoară activitatea pe lângă Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională, Mureș din anul 2002. În acest răstimp, zeci de tineri dornici să ajute, să-i sprijine pe cei mai puțin avantajați, să se implice în diverse activități de voluntariat, să sprijine incluziunea și să ajute la promovarea adevăratelor valori, s-au implicat în acțiunile propuse de ei, sau de coordonatorii lor.

Coordonate educaționale

Este dovedit faptul că perioada preadolescenței și a adolescenței este cea mai propice pentru cultivarea valorilor umane, pentru crearea unei atitudini deschise și tolerante. Pornind de la acest accept suntem conștienți că „Educația de mediu trebuie să îi ajute pe copii să înțeleagă influența comportamentului lor asupra calității mediului.” [2, p. 6]

De asemenea acum tinerii pot exersa diferite hobby-uri care contribuie la formarea lor, la găsirea unor modalități de petrecere utilă a timpului liber [1, p. 8]

Context actual

În contextul actual, când activitatea directă a fost mai dificil de susținut, tinerii au avut ideea organizării unor ateliere de lucru în aer liber.

Spațiul generos al Platoului Cornești – spațiu de agrement, amenajat pentru diferite activități desfășurate în aer liber – a fost locul considerat ideal pentru astfel de acțiuni: alături de liniștea și umbra pădurii copiii, au avut la dispoziție și mesele și băncile deja amplasate.

Tematica abordată a fost una de actualitate. Tinerii voluntari au vrut să inițieze copiii în tainele reciclării materialelor. Astfel au fost rezolvate cu ingeniozitate și problemele materiale – de cele mai multe ori piedici în calea organizării și a desfășurării diferitelor acțiuni.

S-a considerat că orice cărămidă pusă la temelie educației ecologice poate însemna mult pentru viitorul planetei. Tinerii VOLUNTAREX au vrut să dea astfel și o lecție populației din Târgu Mureș care, în ultima perioadă, a fost „îngropată” în mormane de gunoaie, care ar fi putut fi reciclate. Voluntarii au considerat că astfel se poate contribui la schimbarea atitudinii. „Suntem la începutul unui secol care va trebui să aducă schimbări esențiale acestei atitudini, altfel însăși existența rasei umane va fi pusă sub semnul întrebării.” [2, p. 45]

Dublând activitatea desfășurată cu copiii cu cerințe educaționale speciale de la Școala Incluzivă Nr 1 din Târgu Mureș, cu activități specifice educației ecologice, deșeurile din hârtie, plastic, capacele ... au constituit principala sursă de materiale.

Activitatea propriu-zisă

Pentru început li s-a vorbit copiilor despre deșeurile refolosibile.

Hârtia folosită de chinezi încă înainte de Hristos, era fabricate din lemn, rafie, material textile vechi, amestecate cu apă, mărunțite, presate și apoi uscate. [2, p. 31]

Plasticul este unul dintre cele mai noi, dar și cele mai nocive materiale care pot fi refolosite, el apărând în secolul al XIX-lea. [2, p. 32]

Voluntarii au prezentat apoi cele 7 ateliere de lucru, materialele necesare și câte o poveste adaptată fiecărui atelier

Copiii și-au ales și au participat la atelierul preferat.

Acțiunea s-a încheiat într-o atmosferă superbă, în care fiecare copil și-a prezentat materialul definitivat.

Rezultate

Obiectele propuse spre a fi executate au atras atenția copiilor și părinților care i-au însoțit

ȘORICELUL TIKY-BUM

Grupa de vârstă: 7-10 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: un capac de cutie de carton, carioca, foarfecă, pietre, ghindă, nuci, boabe de fasole

MOD DE REALIZARE

Pe capacul de cutie se desenează un cap de șoricel cu ochi și gură rotundă. Se decupează ochii și gura. Se aleg două obiecte rotunde sau ovale de mici dimensiuni (pentru ochi) și unul mai mare (pentru gură). Prin mișcări de înclinare se va încerca introducerea obiectelor mici prin ochișori (să vadă șoricelul Tiky-Bum mai bine) și a celui mare prin guriță (să mănânce bine)

VARIANTA 1

Pentru copiii mai mari se poate organiza un concurs-joc

Se poate stabili un punctaj pentru ochi (de exemplu câte 2 puncte pentru fiecare obiect introdus într-un interval de 30 de secunde) și altul pentru gură (1 punct, dacă se introduce obiectul în intervalul dat)

Câștigă cel care obține punctajul mai mare

VARIANTA 2

Se pot introduce mai multe obiecte rotunde și, respectând cerințele de la Varianta 1, copilul să fie nevoit să estimeze dacă obiectele sunt potrivite pentru ochi, sau sunt mai mari decât orificiul.

Va primi punctaj pentru reușită și va fi descalificat cu un punct pentru fiecare estimare greșită.

PROIECTIL DE CONFETI

Adresat copiilor: 7-10 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: un sul de hârtie igienică, acuarele, un balon, confetii

MOD DE REALIZARE

Se colorează sulul de hârtie igienică. Se taie balonul și se prinde într-un capăt al sulului. Se umple sulul cu confeti.

Pentru a acționa proiectilul se întinde balonul și...

TOBOGAN PENTRU MINGI

Grupa de vârstă: 5-7 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: mai multe suluri de hârtie igienică, bandă de lipit, acuarele, mingi de cauciuc

MOD DE REALIZARE

Se prind de un perete, sau de un suport de lemn, unul sau mai multe suluri de hârtie igienică, în diferite forme.

Copilul mic poate încerca să introducă mingea, la început printr-un singur sul, apoi prin mai multe, așezate sub formă de tobogan, sau se pot crea adevărate galerii.

ȚINTĂ CU PAHARE

Grupa de vârstă: 5-10 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: o stînghie de lemn, pahare de hârtie, sau de plastic, acuarele, foi de hârtie, carioci

MOD DE REALIZARE

Se găuresc paharele se introduce un fir de ață, blocat cu un dop și se leagă cu ață de stînghia de lemn, la distanță de 20-25 cm. Se fac ghemotoace din hârtie „bombele”. Se încearcă lovirea paharelor de la anumite distanțe.

VARIANTĂ

Se colorează paharele suspendate și ghemotoacele de hârtie, cu acuarele. Se încearcă lovirea paharului, cu ghemotocul de aceeași culoare.

Sub formă de joc, fiecare pahar atins conform cerinței se notează cu un punct.

VARIANTĂ

Pe pahare se notează cifre, care vor fi scrise și pe ghemotoacele de hârtie. Se încearcă lovirea prin corespondență cifră-la cifră.

Cifrele pot fi înlocuite de litere, având aceeași sarcină, sau pe pahare poate să fie scrisă litera mare, iar pe ghemotoc litera mică, cerându-i-se copilului să facă corespondența dintre litera mică și cea mare.

PEȘTI ZBURĂTORI

Grupa de vârstă: 4-8 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: un sul de hârtie igienică, lipici, acuarele, fâșii de hârtie creponată, un băț

MOD DE REALIZARE

Se colorează sulul de hârtie igienică. Se desenează ochii peștișorilor. Se lipesc fâșiile de hârtie creponată – coada peștișorilor. Peștele va fi înfipt în băț.

În bătaia vântului coada va zbura

KENDAMA DIN PET

Grupa de vârstă: 4-18 ani

MATERIALE NECESARE:

Sunt necesare: un PET, foarfecă, sfoară

MOD DE REALIZARE

Se taie pet-ul la o distanță de 15-20 de cm de capac. Se ard marginile pentru ca cei mici să nu se zgârie.

Se face o gaură prin mijlocul dopului, prin care se trece un capăt al sforii. Celălalt capăt se leagă de gâtul sticlei.

Prin încercări, copilul va trebui să prindă capacul în interiorul sticlei

CUTIA CU SURPRIZE

Grupa de vârstă: 5-18 ani

MATERIALE:

Sunt necesare o cutie, diverse obiecte cu forme variate, cunoscute de copil

MOD DE REALIZARE

Se desenează pe părțile laterale ale cutiei două cercuri, care vor fi apoi decupate. Se pun în cutie 4-10 obiecte (în funcție de vârsta copilului, de mărimea cutiei și a obiectelor).

Copilul introduce mâna în cutie, alege un obiect, îl denumește, apoi îl scoate pentru a fi verificat de ceilalți.

VARIANTĂ

Se poate organiza un concurs-joc, la care să participe mai mulți copii, sau adulți. Desfășurarea este aceeași, copiii alegând pe rând obiectele. Dacă un participant a denumit corect obiectul primește un punct.

Câștigă cel care are mai multe puncte.

În loc de concluzii

Dacă există implicare, tinerii pot fi angrenați în acțiuni de voluntariat care să le valorifice competențele și să-i ajute să îi ajute pe alții, contribuind astfel la propria educație dar și la educația celor din jur.

Referințe bibliografice:

1. CARTER, Christine. Adolescentul de azi, București: Editura For You, 2019, 357 p. ISBN 978-606-639-363-8
2. NEDELCU, Gabriela și NEDELCU Mădălina. *Educație ecologică și voluntariatul în protecția mediului*. Cluj Napoca: Fundația pentru Cultură și Educație Ecologistă ECOTOP, 2003. 103 p.

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII CONDUITELOR MOTRICE DE BAZĂ LA ELEVII CU DEFICIENȚE FIZICE

**ROMAN BUTNARU, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The education of children with some motor deficiencies aims at developing their physical and mental abilities that bring them as close as possible to children with typical development, the implementation of corrective-recovery programs; stimulating the remaining potential, which allows the compensatory development of some functions meant to replace the deficient ones; creating the emotional climate in order to form the motivation for the activity. The article summarizes the activities that contribute to the recovery of children with physical disabilities.*

Keywords: *development of basic drive conduct, physical deficiencies.*

Educația copiilor cu unele deficiențe motorii urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copii cu dezvoltare tipică, 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. 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. Copii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte. Dezvoltarea fizică asigură dezvoltarea psihică, socială și a personalității copilului. Copiii se dezvoltă într-un mod previzibil, de la totala dependență de adult până la autonomie personală și independență fizică și socială. Viteza și ritmul de dezvoltare, particularitățile motorii, particularitățile limbajului sunt diferite pentru toți copiii, însă modul de dezvoltare este asemănător, toți parcurgând aceleași etape predictive.

Caracterizând perioada de dezvoltare a motoricii la elevii de la 7 la 10 ani, N.A. Bernștein remarcă, că mijloacele de constituire a mișcării copilului constau din două componente – forță și exactitate, care se dezvoltă treptat. Bazându-se pe dezvoltarea câmpului spațial, îndeosebi a subnivelului piramidal, relaționat cu nivelurile corticale, savantul consideră că această vârstă este cea mai oportună începerii instruirii și antrenamentului.

După M. Epuran (2010), elementele componente ale psihomotricității sunt: schema corporală; coordonarea dinamică segmentară și generală; lateralitatea; coordonarea statică – echilibrul; coordonarea perceptiv-motrice (percepția spațiului, ritmului și a mișcărilor proprii); rapiditatea mișcărilor; ideomotricitatea ca sinteză dinamică a schemei corporale și a coordonărilor perceptiv-motrice cu sarcina motrice. [4, p. 163-164]

Deficiențele fizice reprezintă categoria tulburărilor care afectează, în special, componentele motrice ale persoanei, avînd o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane. [1, p.113] Această grupă de dificultăți cuprinde:

Paralizia cerebrală infantilă (PCI) reprezintă infirmitatea motorie infantilă sau o combinație de afecțiuni motorii, drept consecință a lezării creierului la etapele timpurii ale dezvoltării, asociate deseori cu dificultăți de văz și/sau auz și mintale. Dezvoltarea copiilor cu PCI are următoarele particularități specifice:

- mișcări dificile, îngreunate;
- abilități motorii deficitare, achiziționate foarte greu;
- dificultăți de limbaj, comunicare, învățare dificilă;
- dificultăți în formarea abilităților școlare.

Acești copii au nevoie de sprijin și ajutor esențial, în special individual, din partea pedagogului, părinților și a specialiștilor.

Spina bifida este o dereglare de ordin ereditar, caracterizată prin conexiunea slabă a vertebrelor, care duce la paralizia membrelor inferioare, însoțită, uneori, de forță redusă a brațelor, de hidrocefalie. Copii cu spina bifida au următoarele particularități de dezvoltare:

- au probleme locomotorii, nu însușesc mersul;
- forță redusă de a apuca obiectele;
- au dificultăți de control al sfincterelor (vezica urinară, anus);
- tulburări de fonație (vocea ștearsă, slabă, inadecvată mesajului verbal etc.);
- tulburări de atenție (transferul și concentrarea redusă);
- autonomie fizică redusă etc.

Distrofia musculară este o tulburare genetică. Devine evidentă în jurul vârstei de 3 ani, mușchii atrofiindu-se progresiv. Copii cu distrofie musculară au următoarele particularități de dezvoltare:

- debutul bolii începe cu probleme motorii/de deplasare, începând cu picioarele, apoi mâinile, alte părți ale corpului, în dependență de gravitatea afecțiunii;
- capacitățile intelectuale, de obicei, nu sînt afectate. [1, p.114-115]

Deficiențele persoanelor cu nevoi speciale sunt multiple și complexe, natura acestora fiind variată, ceea ce face destul de grea sistematizarea acestora.

În funcție de posibilitatea de recuperare consecințele socioeconomice și alte aspecte medico-sanitare, literatura de specialitate descrie patru categorii de deficiențe:

- motorii, determinate de boli ale sistemului locomotor și nervos: reumatice, ale sistemului muscular, paralizie cerebrală, secționarea totală sau parțială a măduvei spinării, amputări.
- senzoriale, care se referă cu precădere la deficiențele analizatorilor vizuali și auditivi: nevăzători, surzi și alte deficiențe senzoriale asociate.
- deficiențe morfo-funcționale la nivelul organelor interne, unde putem întâlni afecțiuni cardio-vasculare, respiratorii, renale, digestive, metabolice, etc.
- psihice, care pot fi de două tipuri:
 - probleme și insuficiențe de maturizare ale sistemului nervos central și periferic la nou-născuți;
 - boli psihice dobândite în timpul vieții. [2, p. 21]

Dizabilitățile fizice pot fi de diferite forme, temporare sau permanente, fluctuante, stabile sau degenerative și pot afecta părți ale corpului sau întreg corpul. Unii elevi cu dizabilități fizice, cu probleme neurologice sau care au dobândit afecțiuni ale creierului, pot avea dificultăți ce pot fi percepute. Aceste persoane s-ar putea să aibă experiența unor bariere în procesul de învățare, legate de percepția negativă a dizabilității lor și de aprecierea neadecvată a potențialului de dezvoltare a copilului. Copiii cu dizabilități fizice pot avea dificultăți de deplasare, de autonomie personală, de adaptare, de învățare etc. Deseori, dizabilitățile neuromotorii sînt asociate cu întârzieri în dezvoltarea mintală, care poate fi de diferit grad. [1, p.113-114]

Parte integrantă a activităților motrice formative, educația fizică și sportul adaptat au impus în ultimii ani o filosofie distinctă, un cadru instituțional, un ansamblu de competențe clar precizate, care au ca finalitate crearea unui sistem de valori cu semnificație pentru individ și pentru societate, capabil să pună într-o nouă lumină persoana deficientă.

Activitatea motrică reprezintă nivelul ierarhic superior și desemnează un ansamblu de acțiuni motrice articulate sistemic pe baza unei idei, reguli, forme organizatorice, având drept scop adaptarea complexă a organismului pe termen lung. Activitatea se referă la sisteme mai complexe de acțiuni, întinse pe o durată mai mare, în scopul realizării unei activități eficiente.

Actul motric reprezintă elementul de bază al oricărei mișcări, efectuat în scopul adaptării imediate sau a construirii de acțiuni motrice și care se prezintă ca un act reflex, instinctual.

Procesul de formare a deprinderii motoare se împarte convențional în etape, al căror număr este diferit la diverși autori. Considerăm mai oportună concepția lui V. D. Maznicenco și E. P. Iliin, care examinează cinci stadii:

- Primul stadiu este legat de formarea la elevi a reprezentării vizuale despre mișcări sau combinații ale mișcărilor. Principalele canale de obținere a informației sunt cel vizual (demonstrarea mișcărilor) și auditiv (explicația pedagogului).
- Al doilea stadiu este legat de etapa inițială de executare a mișcării învățate. Ea se caracterizează printr-o iradiere mare de excitare a centrelor nervoase, insuficiența frânării interioare și neordonarea proceselor sistemului nervos.
- Al treilea stadiu se caracterizează prin concentrarea excitației în acele centre nervoase, de care este nevoie la dirijarea actului motor dat. În atare mod se începe formarea stereotipului dinamic.
- Al patrulea stadiu constă în automatizarea acțiunii. Tehnica mișcării se execută stabil.
- Al cincilea stadiu constă în formarea deprinderilor de ordin superior, ce se caracterizează printr-o tehnică variativă liberă.

Aceiași scop se obține concret punând copilul în „situații corporale” (precizate verbal), din care exemplificăm:

- poziții ale corpului (în picioare, șezut, întins), fiecareia dintre acestea trebuie să-i corespundă o imagine verbală clară, cu exemple folosite în viața curentă.
- deplasări ale corpului, cu care copilul ia cunoștință prin: contrastul deplasare - oprire, variațiile de timp ale deplasărilor, modificări ale sprijinului pe sol, variațiile posibile ale alergării, ale mersului patruped, ale saltului, modificarea deplasărilor într-o ordine codificată.

Prin urmare, este necesară o evaluare a nivelului de dezvoltare fizică și a stării de sănătate, pe baza examinărilor medicale la copiii din comunitățile școlare. În acest scop, evaluarea inițială a elevilor de către kinetoterapeuți, prin diferite teste și măsurători specifice kinetoterapiei, are un rol fundamental, în vederea depistării celor cu deficiențe.

La dezvoltarea mobilității contribuie în mod deosebit și orele de educație fizică și, în general, sportul, acestea bazându-se la rândul lor pe deprinderile de mobilitate dobândite de nevăzători. Sportul are două mari sarcini: prevenirea alterărilor, a disfuncțiilor dezvoltării psihomotorii, îndeosebi la vârstele mici, și aspectul terapeutic de susținere activă a dezvoltării psihomotorii. Se insistă asupra încurajării în mod sistematic, începând din familie, a funcțiilor perceptivă și motorii ale copilului deficient vizual.

Prin orele de educație fizică și prin sport se urmăresc patru mari grupe de obiective:

- educarea sistematică a simțurilor rămase intacte;
- educarea resturilor de vedere, sub control medicopedagogic;
- educarea auzului: perceperea, identificarea și diferențierea sunetelor (tonurilor) și zgomotelor;
- educarea simțului tactil: perceperea formelor și contururilor, perceperea, identificarea și diferențierea caracteristicilor perceptibile prin pipăit, ca: natura materialului, structura suprafeței, forma, greutatea, temperatura, gradul de umiditate;
- educația kinestezică: poziția membrelor, poziția corpului (reprezentarea corpului), senzații corporale și kinestezice;
- educarea orientării spațiale: copiii sunt educați pentru a dobândi o mai mare securitate în orientarea spațială și o mai mare autonomie a mișcării prin:
 - cunoașterea diverselor spații și a particularităților lor prin tatonare;
 - recunoașterea unor obstacole, prin tatonare cu piciorul;

- învățarea nevăzătorilor să recunoască zgomotele provocate prin mișcările corpului;
- localizarea și căutarea surselor fixe și mobile ale sunetelor și zgomotelor.
- învățarea mișcărilor elementare, condiție a achiziționării aptitudinilor motorii pentru sport. Se pornește de la premiza că sportul (educația fizică) este un ansamblu de mișcări adaptate, desfășurate în spațiu și timp. Pentru a face sport, individul trebuie să se poată orienta spațio-temporal și, totodată, sportul ameliorează această orientare. Dintre efectele pozitive ale educației fizice și sportului menționăm câteva:
 - se stimulează dorința copiilor de a se mișca liber și fără teamă;
 - prin suprimarea angoasei înaintea spațiului și prin sentimentul de reușită pe care îl procură se dezvoltă motivația;
 - se educă mișcările elementare.[6, p.266]

Ca mijloace ale activității de educație fizică și sportivă, jocurile de mișcare prezintă numeroase avantaje. Dintre acestea, pot fi menționate:

- contribuie la dezvoltarea armonioasă a organismului, la menținerea unei stări de sănătate;
- creează stări emoționale pozitive;
- contribuie eficient la dezvoltarea calităților motrice, la formarea deprinderilor și priceperilor motrice de bază, utilitar-aplicative și specifice unor ramuri și probe sportive;
- stimulează colaborarea cu partenerii de joc, armonizarea intereselor, a motivelor, acțiunilor și eforturilor personale cu cele ale colectivului;
- facilitează integrarea în colectiv, acceptarea și recunoașterea conducătorului, a liderului, precum și asumarea unor responsabilități personale;
- contribuie la educarea calităților morale și de voință;
- permite manifestarea inițiativei și independenței în acțiuni;
- contribuie la dezvoltarea gândirii, a creativității, inițiativei, a capacității de anticipare și a deciziei;
- stimulează competitivitatea participanților;
- sporește interesul copiilor, al tinerilor pentru activitate prestată, le mobilizează forțele și îi stimulează;
- contribuie la educarea atenției, a percepției și reacției motrice. [5, p. 17]

Activitățile de educație fizică oferă oportunități de a dezvolta relațiile de grup: conlucrare, colaborare, ajutor reciproc, încadrarea în colectiv, respectarea regulilor impuse și a membrilor echipei, a adversarilor, asumare de responsabilități, disciplină, corectitudine. Se formează unele deprinderi și calități necesare în timpul activității: punctualitate, disciplină, tenacitate, îndemânare, rezistență, orientare în spațiu, viteza de reacție, de execuție, reflexe de autoasigurare și autoapărare. Dezvoltarea motrice stimulează funcțiile organelor și aparatelor organismului copilului, perfecționând unele aspecte particulare care apar în activitatea unor organe, aparate, procese, ca efect al practicării exercițiului fizic: simțul alunecării, ritmului și al presiunii, senzații kinestezice .

În timpul învățării și practicării exercițiilor fizice la copil se formează o anumită relație cu mișcările și calitățile fizice: forța, îndemânarea, viteza și precizia mișcărilor. Drept rezultat al învățării, copilul posedă abilități motrice noi. O gamă largă de priceperi motrice în

domeniul educației fizice copilul le însușește odată cu creșterea reprezentărilor kinestetico-motrice care alcătuiesc o parte importantă din conștiința lui.[3, p. 48]

Referințe bibliografice:

1. BULAT, Galina, CURILOV, Svetlana, BUCUN, Nicolae et al: Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil.Volumul II. Chișinău: Tipografia centrală, 2016, 198 p. ISBN 978-9975-3104-9-9;
2. CRISTEA, Dana, ȘTEF, Mirela, DRAGOȘ, Paul. *Activități motrice adaptate*. Aspecte teoretice și metodice. [online] Oradea, 2014, 168 p. [citat 11.10.2021] Disponibil: http://fefs.s1t.eu/fisiere/cadre/Activitati%20motrice%20adaptate_curs.pdf;
3. DASCAL, Angela. Impactul realizării activităților de educație fizică în dezvoltarea integrală a preșcolarilor. In: *Simpozion internațional „Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță”* din 23-24 martie, Ediția a 14-a. Iași: Tipografia "Print-Caro", 2018, 167 p., ISBN 978-9975-56-579-0;
4. NINICU, Alina , GONCEARUC, Svetlana. Aspecte teoretice privind particularitățile de dezvoltare a psihomotricității la copiii de 7-10 ani în cadrul lecțiilor de înot. In: *Știința Culturii Fizice*. 2020, nr. 36(2), pp. 162-169. ISSN 1857-4114;
5. SEPTIMIU, Florian Todea. Jocuri de mișcare. București, 2002, Tipografia Fundației România de Mâine, 216 p., ISBN 973-582-602-X;
6. UGRON, Agnes, BĂLAN, Valeria, BOROȘ-BALINT, Iuliana. Palestrica mileniului III .Civilizație și sport. Editor: Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” din Cluj-Napoca și Societatea Medicală Română de Educație Fizică și Sport. Vol. 12, no. 3, Iulie-Septembrie 2011, 308p. ISSN: 1582-1943.

ACTIVITĂȚILE EDUCATIVE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

ANA CHISTOL, doctorandă
Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova,
profesor pentru învățământ primar, grad didactic definitivat,
Școala Gimnazială „Ștefan cel Mare”, Galați, România

Abstract: Non-formal education in the context of inclusive education has a main actor, this is the Resource Center for Inclusive Education, which develops and carries out extracurricular activities, socialization and recreation, in collaboration and with the involvement of teachers and all vulnerable children / special educational needs in learning institution.

Keywords: education, educational activities, inclusive education, management.

Educația apare ca o afirmare socială odată cu evoluția istorică omului, la început ca o cerință de supraviețuire, ca pe parcurs să ajungă o cerință de transmitere a experiențelor, deprinderilor și priceperilor însușite de membrii unei colectivități de-a lungul timpului.

Autorul I. Țoca este de părere că educația este un profund act social, prin care individul își descoperă propria personalitate, prin care își manifestă aspirațiile și idealurile sociale, nuanțând și determinând evoluția evenimentelor sociale.[10, p. 14] În contextul dat, omul îndeplinește în societate concomitent funcția de educator și educat, realizând un *act social*, cu caracter educativ. Deci este evident că procesul educațional din instituțiile de învățământ necesită profesioniști capabili să dirijeze acțiunile cu caracter social formativ, care în pedagogia postmodernă sunt desemnate prin conceptul de *act educativ*. [1, p. 35]

Putem afirma că activitățile educative se desfășoară în mod planificat în cadrul instituțiilor de învățământ, în și prin procesul de învățământ, în cadrul educației nonformale, în limitele pregătirii generale și a educației permanente cu implicarea elevilor cât și a părinților, iar conceptul de *act educativ* urmează a fi aplicat în științele și praxiologia educației, inclusiv în domeniul managementului educațional. Dacă abordăm termenul de act educativ prin prisma viziunii integraliste și a integralității formării profesionale, a educației elevilor, evidențiază necesitatea îmbinării teoriei, practicii și a experienței avansate, conturând importanța conștientizării conceptului de management al actului educativ. Din analiza logică a definiției lui V. De Landsheere, care afirmă că *managementul educațional drept știință/activitate elaborată printr-o strategie de cercetare de tip interdisciplinar, axată pe investigarea evenimentelor ce intervin în procesul organizării, desfășurării unei activități pedagogice ce include și gestiunea programelor cu caracter educativ*.

În concluzie, *managementul actului educativ* reprezintă un element constitutiv al *managementului educațional, care poate fi definit ca proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ* prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acestora *în baza realizării funcțiilor de proiectare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a structurilor instituționale*. [1, p. 11.]

Managementul educațional are în vedere teoria și practica, știința și arta proiectării, organizării, coordonării, evaluării și reglării elementelor și resurselor activităților educative. Este o concepție integrativ-explicită, o atitudine, metodologie de acțiune orientată spre obținerea succesului în educație, care cuprinde un ansamblu de principii și funcții, de norme și metode de conducere prin intermediul cărora se asigură realizarea obiectivelor sistemului educativ. [9, p.13]

În ceea ce privește conceptul de educație incluzivă a apărut ca un răspuns la abordările tradiționale și perimate, conform cărora anumite categorii de copii au fost excluși din școlile de masă din motivul dizabilității, dificultăților/problemelor de învățare, vulnerabilității familiei sau din alte motive. UNESCO declară că educația incluzivă se bazează pe dreptul tuturor copiilor la o educație de calitate care satisface necesitățile de bază de învățare și îmbogățește viața. Cu accent deosebit asupra grupurilor vulnerabile și marginalizate, educația incluzivă urmărește să dezvolte întregul potențial al fiecărui individ. De asemenea, UNESCO a lansat termenul educația cerințelor speciale, acesta însemnând adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și incluziune. [10]

În Republica Moldova, educația incluzivă a fost definită pentru prima dată în *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, care statuează că educația incluzivă este o abordare și un 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 [12].

În contextul și în scopul implementării educația incluzivă, schimbarea va demara prin reconsiderarea culturii instituționale și a abordărilor. Instituțiile de învățământ (iar prin acestea – întreg sistemul) trebuie să recunoască inechitatea abordărilor vechi, discriminatorii și să identifice căile și modalitățile de regândire a acestora și ajustarea activității școlii conform noilor principii inclusive.

În literatură de specialitate și în cercetările la nivel mondial s-au consemnat următorul aspect, prin finalitățile și procesele promovate, managementul constituie un element fundamental și indispensabil organizării și funcționării sistemelor, organizațiilor și chiar indivizilor, ceea ce a deduc că rolul managementului este de a genera sistemul de organizare a unor procese în scopul ridicării/asigurării eficienței acestora. Iar în ceea ce privește dezvoltarea educației incluzive se pliază perfect cu această constatare: și în contextul educației incluzive managementul vizează sistemul, instituțiile și indivizii, precum și toate resursele implicate: umane, informaționale, spațiale, materiale, financiare, de timp. Fiind un proces complex care se derulează pe toată verticala sistemului educațional, educația incluzivă necesită mecanisme clare de planificare, organizare, coordonare, orientare, îndrumare metodologică, reglare/autoreglare și colaborare, care țin de domeniul managementului. *Managementul educației incluzive presupune adaptarea principiilor și metodologiilor proprii managementului general și subordonarea acestora principiilor și obiectivelor educației incluzive, realizate la diferite niveluri.* [8, p. 27]

Școala este una dintre instituțiile sociale ale cărei rezultate influențează atât evoluția beneficiarilor ei direcți cât și pe cea a comunității - beneficiarilor indirecti; instituție care oferă servicii educaționale, transmite cunoștințe, dezvoltă abilități, formează competențe, norme, valori recunoscute și acceptate social. Ea funcționează într-o societate alcătuită din mai mulți factori de educației, care au la rândul lor o ofertă educațională: familia, autoritățile, organizații guvernamentale, nonguvernamentale. Activitățile școlii se desfășoară pe două coordonate pedagogice prin:

- activități curriculare
- activități extrașcolare. [2, p. 8]

Conținutul activității educative, din viziunea lui Constantin Cocoș, este dimensionat conjunctural, în funcție de gradul de dezvoltarea cognitivă a societății, de specificitatea culturală a unei comunități, de marile curente de idei devenite dominante, de savoir-ul epocii, de interesele și năzuințele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conținutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puțin secvențe ale acestuia variază pe axa temporală. Conținutul se diferențiază și de la un spațiu cultural la altul. [3, p. 227]

În ceea ce privește educația nonformală în contextul educației incluzive, motorul principal este Centrul de Resurse pentru Educația Incluzivă (CREI), care dezvoltă și realizează activități extracurriculare, de socializare și recreere, în colaborare și cu implicarea cadrelor didactice și a tuturor copiilor din instituția de învățământ. Pentru o colaborare fructuoasă cu CREI, cadrele didactice urmăresc parcurgerea următorilor pași în vederea desfășurării și organizării activităților educative:

- Identificarea preferințelor copiilor în organizarea activităților extracurriculare și de recreere (discuții în cadrul întrunirii copiilor asistați în CREI, diriginților, pedagogilor sociali de la Casa comunitară, părinților, colegilor de clasă)
- Înscrierea copiilor asistați în CREI în cercuri și alte activități extracurriculare din cadrul gimnaziului/liceului
- Organizarea activităților tematice în cadrul CREI, cu participarea colectivelor claselor în care sunt înscriși copiii asistați în CREI. [8, p.127]

Activitățile educative propuse sunt dedicate atât elevilor aflați în situații emoționale vulnerabile, cât și elevilor aflați în situații de risc de abandon școlar / neadaptare la cerințele educaționale. Relevanța și importanța activităților educative este marcată de un

puternic impact personal, emoțional, educațional, social și interpersonal pe care acestea le au atât asupra copiilor, cât și asupra părinților și profesorilor. Având în vedere că la vârste fragede, elevii nu pot opera eficient cu concepte abstracte ci mai degrabă au nevoie de o reprezentare fizică, un obiect material asupra căruia să-și poată direcționa supărarea, frica sau furia. Aceste reacții de răbufnire sunt considerate de către cei din jur ca fiind deviate și problematice, ele putându-se dezvolta în tulburări psihologice de natură emoțională sau recidivă dacă nu sunt controlate de către fiecare persoană în parte. În acest context, arta, ca limbaj în terapie, folosește toate deprinderile unei persoane pentru a găsi alternative, resurse și soluții creative la dificultățile sale. Din analiza diverselor studii educaționale, cât și din experiența didactică personală, am constatat că participarea la astfel de activități se asociază cu creșterea motivației pentru învățare, cu o rată mai mare de frecvență a cursurilor și cu o scădere a ratei abandonului școlar. Activitățile de educație nonformală au un impact pozitiv asupra dezvoltării psihologice a elevilor implicați în acestea pentru că promovează activități care valorizează toate aspectele personalității copiilor, le dezvoltă aptitudinile și interesele de cunoaștere. Antrenarea copiilor vulnerabili/speciali în alte activități decât cele strict didactice este o necesitate pentru realizarea unei reale incluziuni a acestora și pentru dezvoltarea de competențe transversale. Distingem următoarele categorii mari de activități extrașcolare:

- activități cu conținut cultural, artistic, spiritual;
- activități cu conținut științific și tehnico-aplicativ;
- activități sportive;
- jocuri distractive;

În continuare propunem câteva exemple de activități educative: „Ziua Internațională a Păcii”, „Siguranța la trafic – înseamnă viață”, „Ziua Internațională a Bunăvoinței”, „Ziua Internațională a Actelor de Bunătate”, „Ziua Internațională a Voluntariatului”, „Ziua Internațională a Conștientizării Autismului”, „Ziua Internațională a Prieteniei”, „Ziua Internațională a Antibulling”, „Toamna aurie”, „Și noi avem drepturi”, „În așteptarea lui Moșului”, „Ziua mondială a poeziei”, „În lumea poveștilor”, „Apa – izvorul vieții”, „Ziua Internațională a Sănătății”, „Culorile copilăriei”, „Sunt unic!”.

Un rol deosebit de relevant în dezvoltarea managementului educațional incluziv îl deține parteneriatul școlii cu familia și inclusiv cu comunitatea. Părinții copiilor vulnerabili/cu cerințe educaționale speciale reprezintă un factor cheie al incluziunii educaționale, colaborarea cu aceștia contribuind decisiv la susținerea, adaptarea și integrarea elevilor în școală. Trebuie dezvoltate materiale de informare și programe de formare destinate părinților în vederea pregătirii acestora pentru cunoașterea specificului dezvoltării propriului copil și pentru oferirea de sprijin adecvat. La nivelul comunității trebuie dezvoltate activități și proiecte comune de susținere a acestor copii. Ca și în cazul lucrului cu copiii, activitățile pentru părinți pot fi individuale și de grup.

Din perspectiva paradigmei curriculare, autorul Sorin Cristea afirmă că educația este un tip de activitate educativă psihosocială. Proiectarea sa este realizată la nivelul interdependenței necesare între cerințele psihologice, individuale și cerințele sociale (culturale, civice, comunitare, economice, profesionale) față de educație, educator, cerințe psihologice și sociale angajate global, profund și dinamic, în evoluția istorică. Astfel autorul subliniază că formula adoptată pentru definirea concisă a educației, ca tip de activitate psihosocială, rezolvă conflictul istoric, persistent în pedagogia modernă, prelungit și în

pedagogia postmodernă, între paradigma psihocentristă – care pune accentul pe cerințele sociale. [2, p. 26]

Concluzionând cele spuse mai sus, putem afirma că în actul social educațional al societății contemporane moderne, rolul educativ al familiei s-a diminuat considerabil, evidențiindu-se rolul determinat al managementului în actul social numit educație, de îndeplinire a obiectivelor educaționale ale acestei societăți, astfel că managementul activităților educative capătă noi valențe de dimensiuni mai mari în dezvoltarea și evoluția societății.

Autorilor E. Păun și R. Iucu propun alte principii privind organizarea activităților extradidactice și extrașcolare, aceste principii „*afirmă nevoia luării în considerare a condițiilor psihopedagogice necesare dezvoltării individului și devenirii sale socioculturale prin sprijin și relații pozitive democratice*” [6, p. 69], prin urmare avem:

1. *Principiul accesului tuturor copiilor / elevilor* este privit ca un drept al tuturor copiilor / elevilor la educația extrașcolară. Vorbim aici despre nondiscriminare, egalitate de șanse etc. Toți copiii / elevii pot participa la activitățile extracurriculare. Nimeni nu dă dreptul cadrului didactic să limiteze sau mai grav, să împiedice participarea vreunui copil / grup de copii la activitățile extrașcolare.

2. *Principiul disponibilității* se referă la disponibilitatea cadrelor didactice de a răspunde cerințelor pertinente ale copiilor / elevilor, particularităților specifice de vârstă ale acestora, specificului personalității fiecăruia dintre copiii / elevii noștri. A fi disponibil nu reprezintă neapărat a fi la dispoziția, ci mai degrabă a găsi un echilibru între cerințele / dorințele copiilor, eventual ale părinților acestora și disponibilitatea fizică și psihică a cadrului didactic.

3. *Principiul abordării pedagogice holistice*. Copilul / elevul este privit holistic, din punct de vedere cognitiv, afectiv-motivațional, dar și prin prisma personalității sale (temperament, atitudini, aptitudini, creativitate, imagine de sine, stimă de sine). El este văzut ca fiind plasat în contextul școlar, familial dar și social, ca membru al comunității din care face parte.

4. *Principiul participării active a copiilor / elevilor* are o valoare esențială în educația extrașcolară a copiilor / elevilor. Acest principiu consideră copilul / elevul ca „*fiind subiect al propriului său proces de devenire și de formare a personalității sale*” [7, p. 346]. Profesorul are rolul de a sprijini elevul pe drumul propriei sale formări. Elevul „este impulsivat în activitatea de învățare de anumite mobiluri interne, de anumiți factori non-intelectuali cum ar fi diverse categorii de motive (trebuințele, intențiile, valențele), stările afective, nivelul de aspirații, atitudini, interese, etc.” [7, p. 347]

5. *Principiul coerenței* se constituie un adevărat cadru de susținere a unei abordări comune în pedagogia activităților extrașcolare e. Se doresc activități coerente teorie - practică, activități de formare și dezvoltare de cunoștințe, capacități, atitudini, deci competențe și utile pentru viitorul cetățean matur – „motor” al societății cunoașterii.

6. *Principiul diversității și al alegerii* este prin dezideratele pe care le vizează unul dintre condițiile democrației. Prin activitățile extrașcolare se dorește să se răspundă nevoilor de diversitate culturală, etnică, tematică etc. Cu cât mai diverse sunt proiectate activitățile extrașcolare cu atât mai mult crește posibilitatea alegerii de către copii / elevi. Copiii / elevii are dreptul de a alege în urma negocierii cu cadrul didactic activitățile curriculare pe care clasa din care face parte le va realiza.

7. *Principiul securității* se referă la respectarea unui drept fundamental al copilului. A respecta siguranța personală a copilului, a nu-l pune sub nici o formă în pericol sunt elementele principale ale acestui principiu. Activitățile derulate nu pot și nu au voie să pericliteze integritatea fizică și psihică a copilului / elevului.

8. *Principiul evaluării* este un alt principiu important al organizării și derulării activităților extrașcolare. Evaluarea acestor activități trebuie să fie: participativă, democratică și transparentă.

9. *Principiul parteneriatului puternic și egal*. Putem să avem în vedere faptul că activitățile extrașcolare se pot organiza și în urma încheierii unor convenții de parteneriat. Fie că sunt parteneriate internaționale („Învățând împreună cu elevi din alte țări!”, programul educațional Erasmus), fie că sunt parteneriate naționale sau locale, acestea dau activităților extrașcolare deschiderea dorită. Schimburile de diverse experiențe sunt benefice pentru elevi.

În ceea ce privește principiile educației inclusive, aceste sunt transpuse în practica edducațională, urmând să se complementeze cu următoarele:

1. *Educația este universală*. Toți copiii învață într-un mediu comun, incluziv, alături de semenii lor.

2. *Educația este individualizată*. Performanța fiecărui copil depinde de gradul în care procesul de predare și învățare se bazează pe potențialul și interesele lui, valorifică forțele copilului și răspunde necesităților lui.

3. *Educația este flexibilă*. Procesul de predare și învățare este organizat și furnizat în așa fel încât este receptiv la schimbare și se adaptează continuu necesităților celor ce învață. În context incluziv, are loc trecerea de la învățarea bazată pe performanțe academice la învățarea bazată pe satisfacerea necesităților, însemnând achiziționarea de valori, atitudini, competențe pentru viața independentă și inserția socio-profesională. [8, p. 16]

Concluzionând cele de mai sus, susținem ideea că educația nonformală reprezintă ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau /și extrașcolar sub îndrumarea unor cadre didactice specializate. Această formă a educației completează educația formală/de bază, căreia îi este complementară, asigurând o învățare mai mult implicită, practică, interdisciplinară. Ea se realizează atât sub egida școlii, ca activitate educativă extrașcolare, cât și ca activitate educativă extrașcolară, în instituții specializate, în instruirea nonformală și are menirea să valorifice, prin forme și metode specifice, conceptul de educației globale ce vizează formarea-dezvoltarea integrală a personalității. [5, p. 148]

Referințe bibliografice:

1. CALARAȘ Carolina, GONCEAR Eleonora, *Dirigintele –manager al actului educativ, Ghid metodologic destinat cadrelor didactice*, Chișinău, CEP USM, 2009, p. 224;
2. CEBANU Lilia, *Managementul activităților extrașcolare*, Chișinău, Editura Institutul de Științe ale Educației, 2015, p.84;
3. COCOȘ Constantin, *Pedagogie, ed. a III-a revizuită și adăugită*, Iași, Editura Polirom, 2014, p. 536;
4. CRISTEA S., *Educația. Concept și analiza*, volumul 2, București, Editura Didactica Publishing House, 2016, p. 117;
5. HADÎRCĂ Maria, *Educația nonformală. Curriculum de bază*, Chișinău, Editura Institutul de Științe ale Educației, 2004, p. 128;
6. [IUCU Romița](#), [PĂUN Emil](#), *Educația prescolară în România*, Iași, Editura Polirom, 2002, p. 300;
7. NICOLA Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. a 2-a, revizuită, București, Editura Aramis, 2002, p. 480;

8. PERETEARTCU Maria, *Managementul educației incluzive*, Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master Modulul I, Universitatea de Stat „A. Russo”, Bălți, R. Moldova, 2018, p. 161;
9. RĂDUȚ-TACIU Ramona, BOCOȘ Mușata-Dacia, CHIȘ Olga (coordonatoare), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Pitești, Editura Paralela 45, 2015, p.577;
10. ȚOCA Ioan, *Management educațional*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008, p.208;
11. Child Friendly Schools. Manual. UNICEF, 2006, accesat pe https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf;
12. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011- 2020. HG nr.523 din 11.07.2011. Monitorul Oficial nr.114-116 din 15.07.2011, art.589.

EVALUAREA DIFICULTĂȚILOR DE AUTOCONTROL EMOȚIONAL LA COPII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

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

Abstract: *The need to research this issue is determined by: a) the lack of complex research focused on this issue; b) the impressive number of children with SEN who need individualized educational support; c) implementation of the provisions of educational policies in the fields of deinstitutionalization and development of inclusive education. A contradictory situation has been created in the theory and practice of education: on the one hand, the policies of educational inclusion and the development of individualized educational support services are insistently promoted, on the other hand, there is a lack of comprehensive research and psycho-pedagogical models children in the conditions of early education. The article presents the results of a study on self-control skills in children with special educational needs. The findings can be used to create the right conditions for the emotional development of the child at the level of the preschool institution.*

Keywords: *self control, special educational requirements, emotional development, preschool institution.*

Unul dintre cele mai importante obiective ale educației, inclusiv ale educației copiilor cu cerințe educaționale speciale (în continuare CES), constă în dezvoltarea competențelor relevante pentru incluziunea socială. Realizarea acestui obiectiv presupune un efort consolidat al tuturor structurilor și actorilor implicați în proces, implicare care este decisivă pe întreg procesul de educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Problematika privind educația copiilor cu CES prezintă interes nu doar pentru specialiști, cercetători și reprezentanți ai învățământului special, dar, în contextul politicilor educaționale și sociale promovate în Republica Moldova, în egală măsură și pentru cei din învățământul general.

Problematika procesului de educație incluzivă a fost analizată în mai multe cercetări naționale provin din impactul educației incluzive la diferite nivele precum: Implementarea educației incluzive: studiu de politici publice (A.Cara, 2014), Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate (L.Malcoci, I.Chistruga-Sinchevici, 2015), Evaluarea modelelor de educație incluzivă din Republica Moldova (L.Malcoci, A.Cara, I.Chistruga-Sinchevici, V.Rusnac P.Munteanu). Practicile de incluziune a copiilor cu CES în școlile generale a fost posibilă datorită modelelor pilotate a diferitor organizații nivel central, local și de unitățile

școlare și activității ONG-urilor CCF Moldova, Keystone Human Services Internațional Moldova Association, AO Lumos, AO „Parteneriate pentru Fiecare Copil”, ONG „Speranța” și ONG „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”. Studiile sus-menționate relevă faptul că există o necesitate continuă de extinderii practicilor pozitive și ajustare a metodologiilor de facilitare a adaptării copiilor cu CES.

Totodată, constatăm insuficient investigată problema ce vizează dezvoltarea autocontrolului copiilor cu CES în contextul educației timpurii. Prin urmare, necesitatea de a cerceta respectiva problematică este determinată de: a) lipsa cercetărilor complexe axate pe această problemă; b) numărul impunător de copii cu CES care au nevoie de suport educațional individualizat; c) implementarea prevederilor politicilor educaționale în domeniile de dezinstituționalizare și dezvoltare a educației incluzive. Așadar, în teoria și practica educației s-a creat o situație contradictorie când, pe de o parte, se promovează insistent politicile de incluziune școlară și dezvoltarea serviciilor de suport educațional individualizat, iar, pe de altă parte, se constată lipsa cercetărilor complete și a modelelor psihopedagogice de dezvoltare emoțională a acestor copii în condițiile educației timpurii.

Noua paradigmă a învățământului preșcolar se axează pe abordarea holistică, pornind de la premisa centrării pe cel ce învață. Acest învățământ solicită formarea competențelor la copiii de vârstă timpurie și preșcolară. În contextul dat, apare necesitatea creării unui curriculum bazat pe competențe, care să reflecte așteptările sociale, referitoare la ceea ce va ști, ce va ști să facă și cum va ști să relaționeze cu ceilalți copilul la treapta educației timpurii. Prin urmare, curriculumul vizat nu este rezultatul acțiunii educaționale pe domeniul cognitiv și psihomotor, ci se raportează și la domeniul socio-emoțional.

În contextul educației timpurii, dezvoltarea holistică se axează pe abordarea conform căreia toate domeniile de dezvoltare ale copilului – fizic, cognitiv, socioemoțional și lingvistic – sunt legate între ele, intercorelate și interdependente. Nici unul dintre aspectele dezvoltării nu se manifestă de sine stătător, iar toate deprinderile, oricât de simple sau complexe ar fi, reflectă intercorelarea abilităților.

Dezvoltarea într-un domeniu condiționează dezvoltarea în celelalte domenii. Există numeroase modalități de clasificare a domeniilor dezvoltării. Cea mai răspândită clasificare (după B. Bloom) cuprinde 3 domenii: fizic, cognitiv și socioemoțional. Aceste domenii contribuie la concentrarea asupra unor elemente ale dezvoltării firești a copilului și sunt utilizate pentru a descrie evoluția copilului de-a lungul procesului continuu al dezvoltării. Înțelegerea fiecărui domeniu al dezvoltării contribuie la formularea „portretului” copilului, care este util pentru evaluarea caracteristicilor imediate și permanente legate de abilitățile copilului și comportamentului lui. Progresul personal al copilului poate fi diferit în diverse domenii: un copil poate să învețe să meargă devreme, dar să vorbească – mai târziu. Dezvoltarea în fiecare dintre aceste domenii depinde de stimulentele existente și de posibilitățile de a învăța oferite de mediul înconjurător.

Dezvoltarea personală, socială și emoțională reprezintă fundamentul relațiilor și interacțiunilor care dau semnificație experiențelor copiilor de acasă, de la grădiniță, din comunitate. Ea influențează semnificativ succesul copiilor în viață și la școală. Încă din primele clipe ale vieții, copiii stabilesc interacțiuni cu părinții, alte persoane din familie, cu alți copii și adulți. Calitatea acestor interacțiuni stimulează dezvoltarea personală și socio-emoțională adecvată a copiilor. Specificul acestui domeniu ține de corelația dintre planul social și cel emoțional. Aceste dimensiuni se completează reciproc și sunt interdependente.

În ultimii ani, problema autocontrolului a devenit tot mai mult obiectul cercetărilor psihologice și pedagogice. Acest lucru se datorează faptului că autocontrolul este unul dintre cei mai importanți factori care asigură activitatea independentă a copiilor. Sarcina autocontrolului constă în eliminarea sau găsirea la timp a greșelilor comise anterior. Cu ajutorul autocontrolului, o persoană își dă seama de fiecare dată de corectitudinea propriilor acțiuni, inclusiv în joc, studiu, muncă.

Spunem despre un copil că a dobândit abilitatea de autocontrol atunci când el:

- manifestă rezistență la stimulii distractori (ex. se concentrează pe sarcină în ciuda faptului că ceilalți vorbesc în jurul lui);
- își gestionează propriile emoții de disconfort (ex. merge să se liniștească când este furios, spune în cuvinte cum se simte, solicită ajutorul adultului când nu reușește să se liniștească singur);
- își inhibă impulsurile de moment (ex. așteaptă să îi vină rândul pentru a se juca, se oprește din ceea ce face și merge să se liniștească când este furios);
- poate să amâne recompensa imediată (ex. amână dorința imediată de a se juca până termină sarcina pe care o are de făcut);
- își planifică înainte pașii pe care îi are de urmat pentru a realiza o acțiune. [4, p. 46]

Adaptarea la grădiniță depinde într-o foarte mare măsură de nivelul de dezvoltare al autocontrolului. La nivelul comportamentului din grupă autocontrolul se reflectă în abilitatea copiilor de a respecta regulile pe parcursul activităților, de a acorda atenție la ceea ce face sau ce spune educatorul, de a urma instrucțiunile, de a-și amâna dorința imediată de a face ceea ce le place și de a rămâne în sarcina care necesită efort mental, de a-și controla impulsurile de moment care îi ghidează către a face altceva. În consecință autocontrolul are o influență majoră asupra performanțelor academice.

Consecințele pe termen lung ale lipsei de autocontrol sunt decisive în dezvoltarea copilului. Copii cu slabe abilități de autocontrol manifestă următoarele comportamente:

- sunt mult mai predispuși să dezvolte:
- probleme de agresivitate (Raaijmakers et al 2008; Ellis et al 2009).
- anxietate și depresie (Martel et al 2007; Eisenberg et al 2010).
- tulburări alimentare (ex. obezitate)
- dependență de substanțe: să fumeze sau să devină dependenți de alcool sau droguri (Sutin et al 2011; Moffit et al 2011).
- dificultăți de adaptare la contextul școlar. [10, p. 46]

A educa un copil înseamnă să-l ajuți să se auto-controleze, să-l încurajezi, să-l îndrumi în a-și corecta singur greșelile, să-l motivezi atunci când este cazul. Punctul cheie al disciplinării la vârsta preșcolară îl reprezintă regulile, care exprimă așteptarea adulților privitor la modul în care copiii trebuie să se comporte, urmate de consecințe clare. Structura de rezistență a unei dezvoltări sănătoase o reprezintă disciplina care se bazează pe explicarea motivelor care stau la baza regulilor și consecințelor aplicate în condițiile manifestării comportamentelor nepotrivite. Studiile arată că preșcolarii educați în această manieră își dezvoltă la un înalt nivel abilitățile de autocontrol comportamental și abilitățile sociale.

Am inițiat o cercetare care s-a desfășurat în cadrul IET nr. 43 din municipiul Bălți și a inclus un *eșantion* format din 9 copii cu diferite categorii de CES (4 fete și 4 băieți). Actele normative care au stat la baza studiului au fost:

- Cadrul de referință al Educației timpurii din Republica Moldova, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1592 din 25.10.2018).
- Curriculum pentru educație timpurie, aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1699 din 15 noiembrie 2018).
- Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani, aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1592 din 25 octombrie 2018).
- Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 – 7 ani), aprobată prin ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1939 din 28.12.2018.

În conformitate cu standardele de dezvoltare a copilului au fost selectate *metodele de cercetare*.

Tabelul 1. Metodele de cercetare utilizate la etapa de constatare

Standarde	Indicatori	Metode de cercetare
Standard 2. Copilul va fi capabil să-și adapteze trăirile și să-și controleze pornirile impulsive	13. Își controlează exprimarea/exteriorizarea sentimentelor (mai ales a celor negative) (207)	<i>Observația:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Lovește sau nu colegul chiar dacă este provocat; • Se liniștește ușor sau nu după ce s-a supărat; • Nu oferă la solicitare, jucării/lucruri; • Oferă cu ușurință la solicitare, jucării/lucruri; • Se întristează când nu îi reușește ceva; • Se bucură când îi reușește ceva; • Se întristează dacă a primit o observație pertinent sau refuzul la ceva.
Standard 3. Copilul va fi capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții	14. Împărtășește celorlalți (copiilor de vârstă apropiată, adulților din anturaj) trăirile/ emoțiile sale prin verbalizare, joc și activități artistice (cântec, dans, desen, modelaj etc) (reformulat din 228, 229, 231)	<i>Interviu:</i> În baza lecturării unor texte, situații din viața cotidiană cu utilizarea cuvintelor și expresiilor ce denumesc stări emoționale: Cum te simți?, Cum te face acest lucru să te simți? Cum te simți atunci când....? pentru a-i ajuta să-și identifice propriile emoții <i>Probă practică:</i> Examinarea pozelor cu diverse emoții și redarea acestora. Jocul „Omul vesel, omul trist”. Jocul „Găsește perechea: Cine cum sesimte? Stări emoționale”. (Cutia I – Ne jucăm și învățăm, PGE) cu discuția: Cum se numește emoția trăită de personaj / ce simte personajul? Ce poți face pentru a -l ajuta (în cazul emoțiilor negative)? Cum poți împărtăși cu personajul (emoția pozitivă)?

Observarea comportamentului copiilor

La această etapă a cercetării, nu ne-am limitat la observația spontană, ci am realizat o observație planificată, stabilind obiectivele de urmărit, mijloace și activități programate, dispunând de metode de înregistrare, ordonare, prelucrare narativă sau codificată. Copiii au fost observați în timpul diferitelor activități și momente din programul zilnic, jocuri de rol, jocuri-simulări, jocuri liber alese, activități extracurriculare. În vederea evaluării, am folosit atât observația directă și orientată spre anumite scopuri și obiective, cât și cea nedirecționată.

Observația directă și structurată ne-a permis înregistrarea unor informații care să evalueze comportamentul copilului pe o perioadă de timp, evidențiindu-se comportamentul inițial și acele evenimente care par să-l modifice. În acest mod, am spus observării: reacția față de sarcini dificile, iar prin extensie, reacțiile față de oameni și situații noi; atitudinea copilului față de problemele de comportament, modul de interferență a unor probleme din viața copilului;

Observația nedirecționată a vizat comportamentul zilnic a copilului în cadrul instituției, problemele de comportament fiind asociate, în general, cu dificultățile de învățare, în măsura în care se manifestă pregnant și un timp îndelungat.

Elementul/secvența de comportament supus observării a fost circumscris și descris prin indicatori semnificativi. Am notat frecvența, periodicitatea sau durata comportamentului observat, folosind grile, coduri pentru o înregistrare rapidă. Am ținut seama și de factorii de distorsiune, perturbatori, ce țin de subiectul analizat (oboseala, dezinteresul, refuzul de face ceva). Am înregistrat comportamentele pe baza grilelor/fișelor de observație pe care le-am elaborat pentru fiecare copil, în baza Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la vârsta de 7 ani, grile care au oferit un cadru de sistematizare a celor urmărite. Am urmărit să clarificăm dacă un copil a efectuat un comportament o singură dată *întâmplător*, îl face doar *când i se cere* sau îl realizează constant și *voluntar*.

În cazul în care am avut anumite dubii/neclarități vizavi de gradul de performare a comportamentelor sau am suspectat la copil un comportament deosebit de al altor copii, sau, chiar, neadecvat situațiilor concrete, am apelat, suplimentar, la *Lista de comportamente care pot semnala unele probleme de autocontrol la copil*. Am observat/evaluat mai atent în interacțiunea cu adulții sau copiii și am obținut următoarele rezultate:

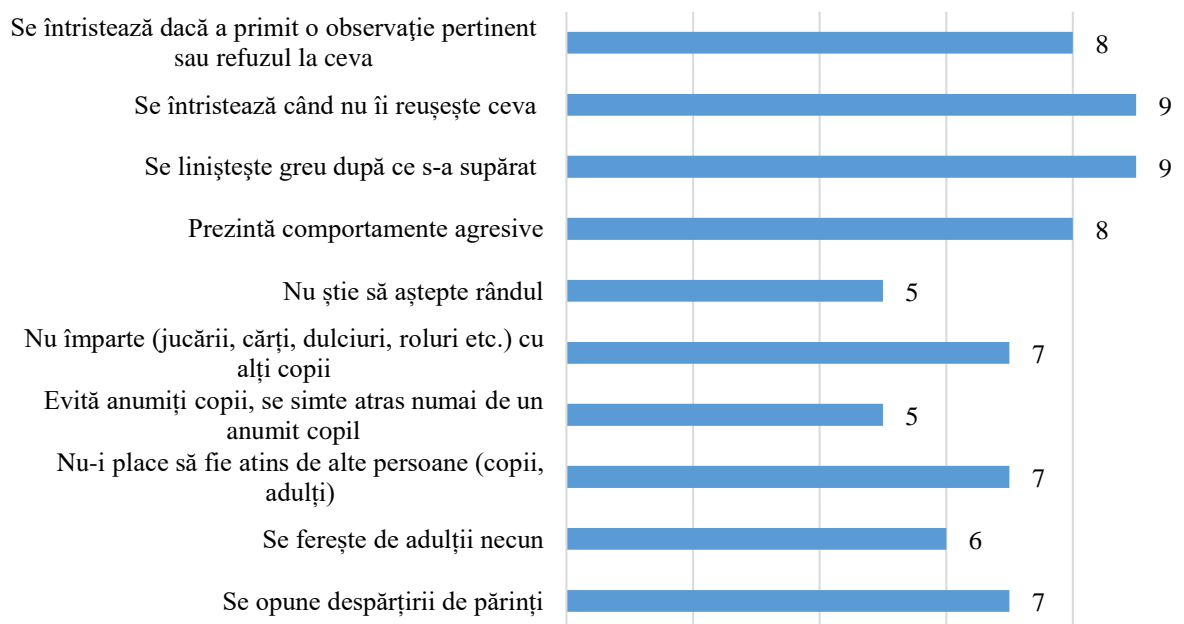


Figura 1. Frecvența comportamentelor care pot semnala unele probleme de autocontrol la copil

În acest mod, au fost identificate prin observare la elevii cu CES probleme la nivelul: *Stimei de sine*:

- copilul vorbește în termeni peiorativi despre el;
- nu are încredere în forțele proprii;

- nu este interesat de sarcini noi sau mai dificile, de care îi este chiar teamă;
- este excesiv de timid și retras, este frecvent trist;
- nu este capabil să își accepte erorile și să le corecteze;
- reacționează exagerat în fața unor eșecuri minore.

Relațiilor cu cei din jur:

- nu are prieteni în grup sau în cadrul colectivului; se retrage din activitățile de grup;
- este evitat de copii în diferite activități; este continuu tachinat sau tachinează pe ceilalți;
- minimalizează realizările celorlalți;
- caută compania persoanelor mai în vârstă sau mai tinere decât el.

Relațiilor cu cadrele didactice și părinții :

- refuză cererile rezonabile, îi încurajează pe ceilalți să nu asculte;
- nu respectă regulile grupei;
- fură, minte, îi manipulează pe alții în avantajul lui;
- este supraprotejat, iar comportamentul adulților este prea indulgent față de el.
- are un comportament neadecvat situației; acționează fără să fie conștient de consecințe;
- este foarte suspicios sau gelos pe ceilalți;
- se mișcă în permanență sau manipulează fără încetare diferite obiecte;
- prezintă mișcări stereotipe: ticuri;
- vorbește foarte mult, întrerupe pe alții, are diverse izbucniri;
- pare să nu învețe din experiență, metodele educative nu par eficiente;
- nu se poate concentra mai mult de câteva minute, este ușor distractibil, nu prezintă curiozitate, visează cu ochii deschiși.

Proba practică a fost un instrument de observare în condiții provocate, atunci când comportamentul nu se manifesta, constând în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă a capacității copilului de a satisface indicatorii prevăzuți. Proba practică a constat în rezolvarea de către copil a unei sarcini, care s-a prezentat sub formă de joc, fișă individuală, adresare de întrebări pe baza unui material concret, sarcină propusă de către noi și înregistrarea exactă a capacității copilului de a îndeplini sau nu sarcina, pentru a putea lua decizia asupra realizării/nerealizării indicatorilor de evaluare. Proba practică s-a aplicat în condiții de siguranță pentru copii, în condiții obișnuite de joacă și activitate, cu materiale cu care erau familiarizați.

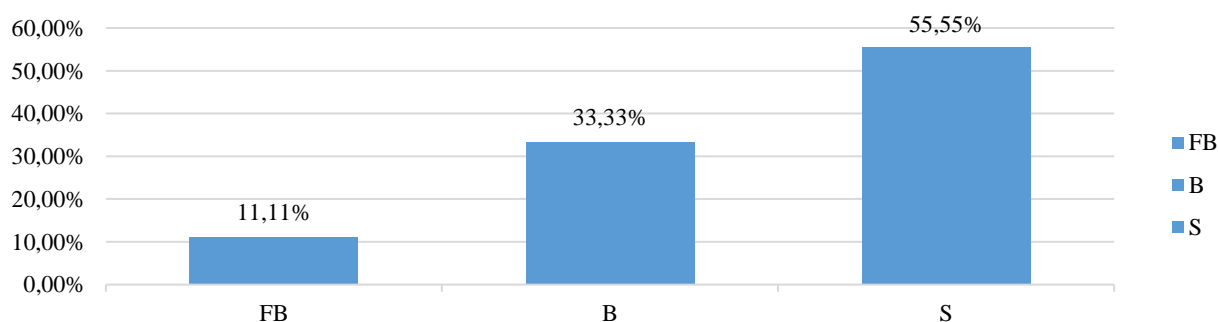


Figura 2. Nivelul de recunoaștere a emoțiilor

Am constatat că din cei 9 copii cu CES 5 (55,55%) de copii au nivel slab de recunoaștere a emoțiilor, 3 (33,33%) copii s-au plasat la nivelul bine și doar 1 (11,11%) copil a rezolvat proba foarte bine.

Interviul cu copilul/conversația este o metodă de comunicare care are la bază dialogul dintre copil și adult, unde copilului i se adresează un șir de întrebări la care urmează să răspundă. A avut forma unei convorbiri/conversații lejere, în contextul unor acțiuni sau activități cunoscute de copil, cum ar fi: vizualizarea unui tablou, a timpului de afară, la întâlnirea de dimineață, în timpul plimbărilor sau în timpul jocului, etc. Desfășurarea probei practice și a interviului/conversației cu copilul/copiii s-a realizat în strictă respectare a următoarelor cerințe:

- păstrarea unei expresii calme și plăcute a feței pe parcursul desfășurării probei/interviului;
- folosirea unui ton prietenos cu copilul/copiii, voce blândă cu tonalități echilibrate și naturale;
- menținerea unei atitudini calme, suportive față de copil/copii;
- încurajarea copilului ori de câte ori este necesar prin zâmbet și cuvinte, laude, fără a face comentarii privind corectitudinea răspunsurilor sale;
- este important ca întrebarea să fie înțeleasă de către copil; dacă este cazul, puteți improviza într-o oarecare măsură, dar trebuie să fiți siguri/ă că nu ați schimbat esența întrebării;
- oferirea timpului suficient de răspuns pentru copil.

Tabelul 2. Rezultatele copiilor conform standardelor

Indicatori	Nerealizat	În curs de realizare	Realizat
Standard 2. Copilul va fi capabil să-și adapteze trăirile și să-și controleze pornirile impulsive			
13. Își controlează exprimarea/exteriorizarea sentimentelor (mai ales a celor negative) (207)	4 (44,44%)	3 (33,33%)	2 (22,22%)
Standard 3. Copilul va fi capabil să recunoască și să exprime adecvat o varietate de emoții			
14. Împărtășește celorlalți (copiilor de vârstă apropiată, adulților din anturaj) trăirile/ emoțiile sale prin verbalizare, joc și activități artistice (reformulat din 228, 229, 231)	3 (33,33%)	4 (44,44%)	2 (22,22%)

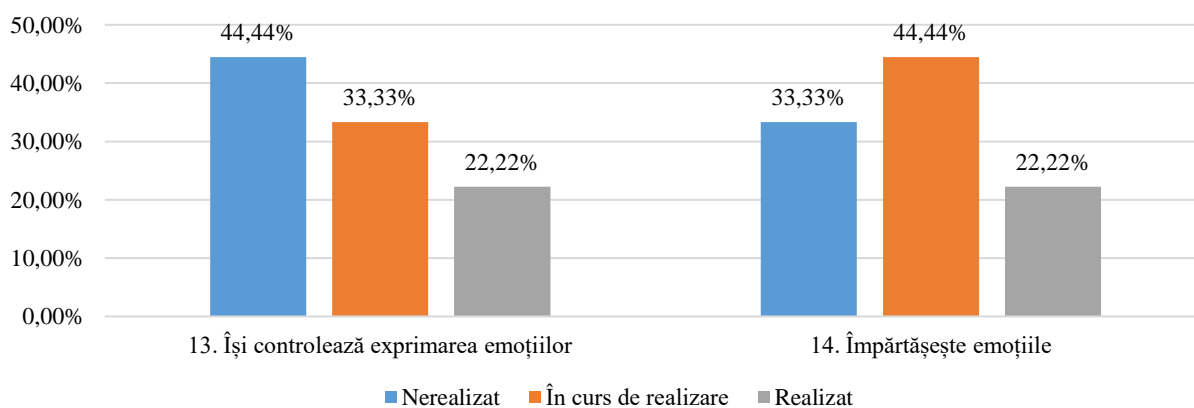


Figura 3. Rezultatele conform standardelor

Am constatat că își controlează exprimarea emoțiilor doar 2 (22,22%) copii, manifestă unele comportamente de exteriorizare a emoțiilor 3 (33,33%) copii, iar 4 (44,44%) întâmpină dificultăți la acest indicator. Împărtășesc emoțiile cu ușurință doar 2 (22,22%) copii, la un nivel mediu se descurcă 4 (44,44%), pe când 3 (33,33%) au nevoie de ajutor în exprimarea stării emoționale.

Rezultatele obținute și consemnate în Fișele individuale și de grup ale copiilor au avut impact direct asupra organizării procesului educațional la etapa de formare în scopul individualizării învățării. Datele acumulate au permis să cunoaștem punctele forte ale copilului și să înțelegem nevoile de dezvoltare ale acestuia. Indicatorii nerealizați sau în curs de realizare, sunt, de fapt acele lucruri/ cunoștințe/atitudini, pe care copilul încă are nevoie să le învețe. Informațiile dobândite au fost utilizate în conceperea și ameliorarea demersului didactic și au contribuit la asigurarea unei creșteri sănătoase, dezvoltări globale, unitare a acestuia, au orientat în activitatea de învățare. La nivel de grupă, am obținut un tablou general și o informație veridică despre nivelul autocontrolului și, respectiv, indicatorii cel mai bine și cel mai slab realizați per ansamblu. Acest lucru ne-a oferit posibilitatea de a determina punctele forte și punctele slabe în organizarea procesului educațional și proiectarea învățării și dezvoltării.

Rezultatele obținute arată că intervenția trebuie să includă o serie de activități dezvoltative sistematice, care aduc rezultate pozitive: dezvoltarea comunicării, dezvoltarea relațiilor interpersonale, sporirea activismului, a nivelului de independență al copiilor. Am sintetizat următoarele recomandări:

- Identificarea mai întâi a nevoii și abia apoi oferirea regulii. Semnalarea problemei, arătarea consecinței ei, apoi oferirea remediei (*Toți copiii vor să își spună punctul de vedere. Vorbind unii peste alții nu reușim să ne auzim și să ne înțelegem. Regula vorbim pe rând ne ajută se ne înțelegem mai bine, să auzim ce spune fiecare dintre noi, să aflăm cât mai multe lucruri noi*).
- Stabilirea regulii și consecințelor ei împreună cu copiii. Cu cât e mai completă și mai precis formulată o regulă, cu atât ea e mai ușor de urmat. Regula permite repetiția. Formularea regulii menită să ghideze un comportament, fiind o expresie verbală clară, poate fi repetată mintal, în gând, de către copil. Cu cât ea e mai frecvent repetată, cu atât e mai bine memorată; cu cât e mai bine memorată, cu atât e mai mare șansa de a produce un anumit comportament.
- Formularea regulii într-o manieră pozitivă. Pentru a fi eficientă regula trebuie să exprime comportamentul așteptat de la copil, ce trebuie să facă, cum trebuie să se comporte! Exemplu de formulare inadecvată: *Nu țipăm!, Nu alergăm!* Exemplu de formulare adecvată: *Vorbim cu voce de interior!, În grupă mergem, afară alergăm!*
- Folosirea cuvintelor simple și formulărilor scurte (copiii nu pot opera la nivelul memoriei de lucru cu instrucțiuni vagi, lungi care sunt exprimate în cuvinte complicate). Formulare inadecvată: *Nu vorbim unii peste alții!* Formulare adecvată: *Vorbim pe rând!*
- Stabilirea consecințelor relevante și specifice pentru încălcarea regulilor. Pentru a avea rol de învățare consecința trebuie să aibă o legătură logică cu comportamentul. Exemplu neadecvat: *Pentru că ai smuls jucăria unui copil vei sta singur la masă toată ziua. Acest tip de răspuns este o reacție de pedeapsă care i se aplică copilului pentru încălcarea regulii: Când dorești o jucărie trebuie să spui te rog să-mi dai!* Datorită faptului că nu există nici o legătură logică între ceea ce a făcut copilul și ce primește acest tip de reacție

este total ineficient pentru că deși sancționează comportamentul de smulgere în esență nu învață copilul nimic nou. În ciuda pedepsei aplicate, într-o situație viitoare copilul va manifesta același tip de comportament. Exemplu: *regula este să spui te rog să-mi dai. Pentru că ai smuls jucăria, jucăria va fi înapoiată colegului tău pentru 3 min după care o să încerci să o ceri din nou!*

- Acordarea sprijinului în reamintirea regulilor asociate unui context acolo unde copilul are nevoie de ele. Important este ca adultul să îi ofere copilului sprijin în reamintirea regulilor atunci când are nevoie de ea și să nu aștepte ca el să și-o reamintească sigur fără suport extern. Respectarea regulii este condiționată de sprijinul oferit pentru reamintirea ei și de aplicarea imediată a unei consecințe pentru nerespectarea ei.
- Acordarea timpului copiilor pentru învățarea regulilor asociate unor comportamente complexe. Dacă un comportament e simplu de executat, prezentarea regulii e suficientă (ex. *vorbim pe rând*). Când însă comportamentul este complex, învățarea lui presupune pe lângă formularea regulii și exersarea concretă a comportamentului respectiv. Unele comportamente au nevoie de învățare prin exersare continuă. Studiile arată că un copil la vârsta preșcolară are nevoie de o lună de zile de exercițiu pentru a învăța un comportament să îl facă în mod spontan. Așadar, regula trebuie completată cu experiența directă și cu utilizarea altor proceduri de accelerare a comportamentului: recompense, modelare, etc.
- Scoaterea în evidență a beneficiilor pe care le aduce respectarea regulii sau costurile pe care, respectarea ei le evită, astfel încât regula să apară ca merită urmată. (ex. *Dacă vorbim pe rând ne putem auzi unul pe altul și ne putem înțelege mai bine!*).
- Folosirea regulii ca pe un instrument ce lasă copilului posibilitatea de a alege cum să se comporte. Pentru ca fi respectată o regulă este foarte important modul în care i se comunică copilului acest lucru. Atunci când adultul controlează foarte strict acțiunile copilului, copiii sunt mai puțin motivați și să le respecte și au mai puține oportunități de a-și exersa propriile abilități de respectare a unei reguli și capacitatea de autocontrol. Pentru a face un comportament, copilul trebuie să se simtă liber și să simtă că are posibilitatea de a alege. Cele mai frecvente reguli care reglementează comportamentul copiilor la grupă și facilitează desfășurarea în bune condiții a activității în contextul grădiniței.
- Așteptarea rândului. Există unii copii care își doresc să fie întotdeauna primii. Acești copii au nevoie să învețe că ceilalți copii își doresc la fel de mult ca și el să facă un anumit lucru, iar pentru a menține relații bune cu ceilalți trebuie să țină cont și de dorințele altor copii. Contextul în care necesită folosirea unei asemenea reguli sunt cele în care copiii preșcolari fac activități comune folosind materiale comune. Exemplu: *Dacă vreau să mă joc cu jucăria colegului meu, pot să spun: Dacă o primesc îi spun Mulțumesc! Dacă îmi spune nu acum : Îi spun că aștept și între timp îmi găsesc altceva interesant de făcut! Îi cer prietenului meu să aștepte rândul. Și apoi eu sunt cel care trebuie să aștepte ca el să termine, iar rândul meu vine imediat*

Elaborarea și desfășurarea unui program de intervenție pentru dezvoltarea autocontrolului trebuie realizat de timpuriu, deoarece transformarea în deprinderi greșite ar avea urmări grave asupra dezvoltării ulterioare a personalității copilului: frânează dezvoltarea socială, împiedică însușirea cunoștințelor prevăzute în programele școlare.

Activitatea corectiv-recuperatorie trebuie să înceapă cu copiii preșcolari și școlari mici pentru a evita transformarea tulburărilor de comportament în deprinderi greșite și a permite desfășurarea, în condiții adecvate, a procesului instructiv-educativ. Față de vârstele avansate, la cele mici frecvența tulburărilor este mai mare dar și corectarea lor este mult mai facilă în comparație cu perioadele înaintate.

Pentru organizarea activității de învățare a elevilor cu tulburări de comportament este necesar: crearea oportunităților de desfășurare de către copii a activităților în liniște; structurarea activității de învățare pe pași mici, prin secvențarea sarcinii pe subcomponente; oferirea de indicații pas cu pas pentru realizarea sarcinii; oferirea de pauze între sarcini asigurarea de suport pentru realizarea sarcinilor de scriere prin intermediul utilizării diagramelor, a cartonașelor cu indicii, a listelor de cuvinte, a indicilor vizuale etc.

Referințe bibliografice:

1. BOTIȘ, Adina. *Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până la 7 ani*. Buzău: Alpha MDN, 2007. 78 p. ISBN 978-973-7871-93-0;
2. CEMORTAN, S., PALADI, O. (coord.) *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Chișinău: IȘE, 2015, 112 p. ISBN 978-9975-48-089-5;
3. CLICHICI, V., [et. al.]. *Educație Timpurie: dezvoltări curriculare. Monografie*. Chișinău: IȘE, Tipogr. Print Caro, 2018, 219 p. ISBN 978-9975-48-152-6;
4. COJAN, L., ȚĂRANU, M. *Preșcolarul. Dezvoltare socio-emoțională*. [online] Universitatea Babeș-Bolyai, Laboratorul de Psihologia Dezvoltării, 2010. Disponibil: http://www.devpsychology.ro/wpcontent/uploads/01_Prescolari-dezvoltare-socio-emotionala.pdf
5. Ghid de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpurie, a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani din perspectiva Cadrului de referință pentru educație timpurie Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 283 din 20.03.2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ro.pdf
6. MANOLESCU, M. (coord.). Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare. [online] Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. București, 2013 Disponibil: https://www.isjbraila.ro/file_comp/inscriere_inv_primar/1509009000_Ghid_de_completare_si_valorificare_a_Raportului_de_evaluare_clasa_pregatitoare.pdf
7. Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 – 7 ani). Ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie. [online]. Chișinău, 2018 Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_me_sidc_2018.pdf;
8. ȘULEA, (Brănișteanu) R. Educația socio-emoțională: ateliere pentru preșcolari. Teză de doctorat. Cluj Napoca: S.n., 2013. [online]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/246240423/Rezumat-Sulea-Branisteanu-Rodica-1>
9. VRÂNCEANU, M. (coord. șt.). *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2010. ISBN 978-9975-4125-1-3
10. VRÂNCEANU, Maria. [et al.] *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9;
11. VRĂȘMAȘ, E. *Educație timpurie*. Buc: Arlequin, 2014. 356 p. ISBN 978-606-93624-0-2;
12. VRĂȘMAȘ, E., GURANDA, O., VRÂNCEANU, M. ș.a. *Educație timpurie individualizată. Ghidul educatorului*. UNICEF – Moldova. Chișinău: Editura Cartier, 1999.

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE. MIT ȘI REALITATE.

DANIELA GALAȚANU, masterandă
Facultatea de Filologie, Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *This article reflects the development of English communication competences at the students with special needs. The aim of this research is to prove theoretically that a progress in this way is rather possible. The conclusion underlines that the communicative interaction with classmates using English is effective and it can be achieved.*

Keywords: *pupils, special needs, inclusive education, interaction, communication.*

„Toate ființele umane sunt născute libere și egale, în demnitate și drepturi”. [2, p. 1]

Problema incluziunii elevilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ din Republica Moldova este un aspect important și subtil al matricei educaționale din secolul XXI.

Studiile internaționale cu privire la evoluția mondială reflectă un progres notabil în asigurarea respectării și protecția drepturilor copiilor și al dreptului general la educație.

Se identifică abordarea generală cu privire la importanța educației, dar și a asigurării accesului la educație pentru toți copiii, adică educația incluzivă, care, potrivit Națiunilor Unite, este un „mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității”. [5]

Mai mult, Vrăjmaș, T. consideră că „focalizarea atenției educaționale pe grupurile vulnerabile este un semnal al nivelului de civilizație atins de o anumită societate, un indiciu al nevoii de căutare a unor noi formule de solidaritate umană - lucru ce are o semnificație aparte în societatea noastră.” [4, p. 14]

Predarea dintr-o perspectivă incluzivă și promovarea incluziunii solicită o viziune largă, dar și competențe specifice necesare cadrelor didactice, dar nu doar cele care asistă direct un copil cu CES. În linii generale, educația incluzivă și sistemele de învățământ „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.” [1, p. 11]

De facto, anume abordarea individualizată este miezul educației incluzive și se bazează pe politicile și practicile educaționale incluzive, „realizate printr-o cultură incluzivă la nivel de instituție și comunitate.” [3, p. 15]

Educarea elevilor cu deficiențe intelectuale întâmpină frecvent probleme precum neglijența, lipsa de răbdare sau atenție suficientă, o abordare educațională incorectă sau chiar incompatibilă cu necesitățile sale educaționale.

Deficiențele intelectuale reprezintă, în mod particular, obstacolul substanțial pentru ca elevii cu CES să însușească conținuturile disciplinei și mai ales să se exprime într-o limbă străină. La baza progresului acestora se află anumite premise strict necesare - adaptările de ordin psihopedagogic, evaluator, ambiental și posedarea unui inventar specializat auxiliar - aparataj funcțional specializat, echipament adaptat și tehnologii auxiliare.

Subvalorizarea acestor elevi trebuie evitată prin alocarea timpului adăugător pentru pregătirea răspunsului și acordarea atenției individuale, dar aici apare eșecul gestionării

timpului limitat al orei didactice și se cere o maximă flexibilitate a procesului didactic. Soluția ar fi atenția distributivă și lucrul în grup/echipe, unde să fie antrenați nu doar elevi cu dificultăți, dar, ocazional, și ceilalți, în calitate de piloni în activitățile de comunicare. Deci, pentru un progres real în comunicare se trece de la individual la cooperare și susținere unilaterală sau chiar reciprocă. Eșecul școlar apare și din lipsa interesului pentru a învăța și a comunica, mai ales într-o limbă nefamiliară. Modul de gestionare a acestor riscuri prevede stimularea interesului pentru interacțiune comunicațională prin utilizarea diferitor situații de învățare, metodelor alternative de comunicare (pictograme); lucrul interactiv, activități de reciprocitate, utilizarea imaginilor/graficelor.

Actualmente, conform literaturii de specialitate, ponderea copiilor cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală sau fizică este în scădere comparativ cu ultimii 5 ani, dar importanța integrării educaționale, sociale și profesionale a acestora rămâne la ordinea zilei. Individualizarea unui proces educațional de calitate în acest sens presupune o paradigmă acțională complexă.

Cunoașterea unei limbi străine, și mai ales comunicarea mai mult sau mai puțin fluentă în această limbă – creează o serie de oportunități reale și concrete pentru fiecare persoană, iar pentru un elev cu CES, prioritatea posedării unui nivel cât de puțin acceptabil în limba engleză, constituie o șansă reală la un viitor profesional sigur și stabil.

Există mai multe mituri și prejudecăți cu referire la abordarea incluzivă în școli, mai ales în cazul asimilării unei limbi străine, precum limba engleză, însă nu întotdeauna acestea reflectă realitatea.

Primul mit – trebuie să fii un bun psiholog specialist sau un profesor pregătit în domeniu pentru a avea competența necesară de a instrui astfel de elevi. Sfaturile specialiștilor sau studiul acestui domeniu este binevenit, în mod evident, pentru profesorii ce întâmpină dificultăți în colaborarea cu astfel de copii. Totuși, elevii cu CES beneficiază cel mai reușit de o bună practică de predare în cadrul managementului clasei, sarcinilor planificate și stabilite cu fixitate. Ei au nevoie de reguli și instrucțiuni clare, consistente, sarcini scurte și realizabile, pentru a le oferi senzația realizării. Ei trebuie să simtă că profesorul nu este indiferent și le înțelege personalitatea. Au nevoie de reprezentări multi-senzoriale și practici materiale. Profesorilor buni le reușesc toate aceste lucruri, fără cunoștințele unui specialist în Educație incluzivă.

Al doilea mit – ceilalți elevi din clasă înregistrează mai puțin progres când sunt instruiți împreună cu elevii cu CES. Elevii cu CES pot insufla anumite valori celorlalți, precum empatia, înțelegerea diversității și alte abilități sociale și educaționale importante. Elevii înțeleg că unii dintre ei au nevoie de mai mult ajutor. Profesorii trebuie să înțeleagă această relație și să lucreze asupra ei. Experiența de monitorizare a unei clase incluzive de elevi este în favoarea întregului contingent și alimentează experiența lor de învățare.

Al treilea mit – elevii cu CES nu pot învăța o limbă străină. Nu este adevărat. Învățarea limbii engleze aduce multor elevi cu CES oportunități de a deprinde competențe importante precum ascultarea, cooperarea, expectanța atenției, observația, comprehensiunea limbajului social și exprimarea opiniei. Acestea sunt competențele care sunt des practicate în activitățile de învățare a limbii engleze și pot fi antrenate într-un mod distractiv și sigur. Citirea și scrierea de texte pot oferi elevilor oportunități de explorare a unor probleme importante într-un mod creativ. Învățarea limbii engleze pe această cale poate asigura o experiență diferită de a fi elev pentru copiii cu CES.

Al patrulea mit – consumă o mulțime de timp și plănuiere suplimentară. Toți profesorii au criză de timp, dar incluziunea elevilor cu CES nu ar trebui să implice o mulțime de planificări adăugătoare. Aceasta va include doar planificarea pentru diferite stiluri de învățare, în conformitate cu interesele și capacitățile elevilor, incluzând unele variații în tipurile de însărcinări și prezentarea atentă a lucrului. Într-un fel sau altul, acest tip de planificare va îmbunătăți învățarea tuturor elevilor din clasă și chiar va salva timp, dacă mai mulți elevi se vor implica în lucru la o etapă primă și cu rezultate mai bune.

Al cincilea mit – un profesor nu poate „repara” problema elevului cu CES, așadar nu poate contribui cu nimic. Elevul cu CES nu are nevoie de „reparare”. Un astfel de mod de gândire vizează dificultatea elevului într-un sens medical, presupunând faptul că elevul este cumva „stricat” și are nevoie de reparație. În scopul de a avea o societate incluzivă, noi toți avem nevoie să învățăm mai multe despre dificultățile și diferențele altora. Profesorii pot învăța o mulțime de la elevii cu CES și școlile trebuie să se învețe să adapteze predarea și mentalitatea spre promovarea incluziunii. De exemplu, în locul căutării unui specialist pentru a lucra cu elevul, specialistul ar putea antrena profesorii să înțeleagă mai bine modurile de conlucrare cu astfel de elevi.

Realitatea reușitei unei lecții într-o clasă incluzivă, implică idei simple, dar foarte importante. Ar trebui să se vadă în elevii cu CES, în primul rând, elevi fără etichete, elevi cu personalitate. Fiecare persoană cu dislexie, de exemplu, nu este la fel. Elevul poate fi introvert, extrovert, creativ sau nu, cu sau fără simțul umorului, cu sau fără auz muzical, etc. Primordială este cunoașterea personalității acestuia.

Nu în ultimul rând, trebuie încurajată aplicarea activităților care ar dezvolta empatia și înțelegerea: ghicirea sau memorizarea unui lucru despre colegul tău, găsirea lucrurilor comune și diferite etc.

Crearea unui contract de învățare unde ethosul incluziv este bine definit. De exemplu, fixarea unor reguli ce ar sublinia clar valorile clasei, precum – ajutorul reciproc, ascultarea reciprocă, înțelegerea unicității fiecăruia.

La fel de importantă este și oferirea oportunităților de a prezenta și practica limba străină în moduri și direcții diferite. Aici intervine dezvoltarea unui sistem de mentorat echitabil, unde elevii se ajută și își împărtășesc competențele. Instrucțiunile trebuie să fie clare, concise, treptate, oferite în ordinea în care se cer a fi realizate. Secvențierile trebuie evitate. De exemplu, „priviți la tablă”, „deschideți manualele”, dar nu: „înainte să deschideți cărțile, uitați-vă la tablă”.

Limbajul către clasă trebuie să fie comun și în direcție pozitivă. Profesorul ar trebui să le spună elevilor ce așteaptă de la ei să facă, nu ce nu ar trebui să facă. De exemplu: „Priviți la tablă !”, în loc de „Nu vă mai întoarceți.” Utilizarea elementelor vizuale este binevenită pentru a consolida regulile și rutina. De exemplu, un șir de imagini ce reprezintă etape diferite ale lecției – ascultarea (ureche), vorbirea (gură), scrierea (pix), citirea (carte). Acestea pot fi plasate pe tablă la începutul lecției pentru a reprezenta ordinea zilei.

Plasarea flashcardurilor cu imagini și cuvinte din vocabularul nou în jurul clasei, sunt o idee nu mai puțin bună, mai ales pentru elevii cu deficiențe de auz. Jocurile cu acestea în grup sau echipe vor furniza cunoștințe într-un mod distractiv. Crearea unei atmosfere și experiențe de învățare colaborative este cheia, și nicidecum una care ar inspira nesiguranță și emoții negative.

Fiecare profesor cu o clasă incluzivă a avut parte de momente când se gândea cum să mai ajute un elev cu cerințe speciale. Abordarea unor noi metode și activități poate fi eficientă, dar uneori elevul continuă să întâmpine probleme, îndeosebi când limba studiată este diferită de limba maternă. Cunoașterea personalității acestuia este primul pas. Ei doresc să fie tratați exact ca ceilalți, nu ca persoane cu necesități diferite. Profesorul trebuie în mod primordial să depisteze ce îi place elevului să facă (activitățile favorite, cărți, muzică, jocuri etc.) și ce dorește să facă (la școală, în afara școlii, visurile sale etc.). După care, să implice aceste tendințe în activitățile de clasă și temele lecției.

Experiența de viață a acestuia nu este mai puțin importantă (familie, limbă și experiența școlară). Elevul cu o experiență școlară pozitivă și confidență în vorbirea limbii materne, va manifesta mai multă reușită în învățarea limbii străine. Aceștia se bazează pe cunoștințele din limba nativă, care îi ajută să învețe o altă limbă. O limbă necunoscută poate duce la un ușor șoc cultural. Copleșiți de sunete și cuvinte necunoscute, elevii cu CES pot experimenta o extenuare mentală, un așa-numit „response fatigue”. Aceasta este inabilitatea de a răspunde din cauza imposibilității de a face față unor stimuli noi și diferiți. Deci, este important de știut cât mai multe despre elev, pentru a determina cea mai bună cale de a-i învăța o limbă străină.

Nu mai puțin importantă este crearea unei atmosfere de acceptare și încurajare, în care toți elevii simt suport și pot învăța în moduri diferite. Fiecare elev trebuie să se simtă binevenit și prețuit. Pentru a ajuta un elev cu CES, acesta trebuie plasat cât mai aproape de profesor, pentru asistență la nevoie. Toți elevii trebuie încurajați să se cunoască reciproc prin activități în clasă și proiecte realizate în comun. Lucrul în perechi și grupuri mici, jocurile de limbaj, crearea istorioarelor, jocurile de rol etc. Astfel de activități sunt benefice atât pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, cât și pentru diversitățile lingvistice și culturale. Cooperarea cu un coleg care împărtășește idei, are un rol semnificativ pentru astfel de elevi. Echipa pozitivă îl va face să se simtă productiv și condifent, minimalizând senzația de diferență.

Practicarea limbii engleze prin abordare multi-senzorială este o altă idee la acest capitol. Toți elevii au nevoie de supliment audio-vizual și kinestetic în cazul învățării unei limbi străine. Abordarea multi-modală ajută elevii să practice și să asimileze informația prin variate căi. Dialogurile și cântecele, subtitrate în original, care se focusează pe ritmul limbii, sunt la fel de efective. Elevii cu dificultăți de vorbire tind să întâmpine mai puține probleme când cântă sau rostesc ceva ritmic. Elevii mult mai ușor învață să spună cuvinte noi prin cântece, deoarece majoritatea din ei adoră muzica și se concentrează pe învățarea cântecului. Baterea din palme în ritm, de asemenea, ajută atât pe cei cu dificultăți de auz, cât și pe cei cu dificultăți în vorbire.

O altă idee utilă în practicarea limbii engleze ar fi ca doar jumătate de clasă să pronunțe întrebarea, iar cealaltă – răspunsul. Astfel de practici nu marginalizează nici un elev și reduce stresul, oferind timp elevilor să își dezvolte memoria și confidența, înainte de a vorbi ceva individual.

Utilizarea materialului distractiv, bazat pe preferințele și experiența elevilor, de asemenea ar facilita comunicarea în limba engleză. Pentru a încuraja studenții care întâmpină dificultăți, profesorul poate crea scurte istorioare despre oameni celebri care au trecut peste eșecuri legate de dizabilități. Astfel, elevii se pot inspira să creadă în propriul triumf în pofida provocărilor înaintate. Imaginile din ziare a unor personaje puternice și

inspirante, alcătuirea enunțurilor simple despre acestea, proiecte unde elevii ar crea istorioare despre personajele preferate de la TV sau din jocuri – toate ar cataliza implicarea activă a elevilor. Ei trebuie încurajați să își împărtășească experiența și punctele de vedere, pentru a conecta cele învățate la cele deja cunoscute.

Un rol semnificativ l-ar avea și utilizarea tehnologiilor suplimentare pentru a asigura elevilor oportunități diferențiate de învățare. Resursele digitale pentru elevi conțin povești, care pot fi citite de elev și ascultate în mod repetat, în ritmul său propriu. Acestea oferă elevilor șansa să practice vocabularul pe care nu au fost capabili să îl asimileze complet în timpul activităților de clasă. Practica online asigură la fel de efectiv elevii cu un mod de a practica ascultarea și cuvintele noi în mod individual, acasă.

Probleme de învățare la elevii cu CES pot varia de la dislexie, deficiențe vizuale, deficiențe de auz sau întârzierea dezvoltării limbajului. Dacă ei se confruntă cu astfel de dificultăți, trebuie, în primul rând, de stabilit, de înțeles și de evaluat atent limbajul său și experiența de viață. Aceștia pot manifesta la început aceleași piedici de adaptare precum, de exemplu, unii elevi ce se integrează într-un nou mediu cultural. De exemplu, distractibilitatea, lipsa focusării la procesul de învățare, respingerea și distanțarea de noua limbă și comunitate. Răbdarea, oferirea de timp, curaj și suport din partea cadrelor didactice și a colegilor sunt condițiile de bază pentru ca elevii cu cerințe educaționale speciale să asimileze limba engleză.

Elevii cu CES necesită o abordare individuală proporțională cu tipul piedicilor create de deficiența manifestată. Astfel, un punct de plecare în introducerea elevilor în mediul comunicațional al lecției de limba engleză se află conceptul propriu-zis al individualizării. Ulterior, se va recurge la conceptul cooperării și interactivității. Obstacole în realizarea acestor probe ar fi timpul limitat rezervat unei ore didactice, întrucât abordarea acestei categorii are loc într-un timp acordat individual. O altă problemă constă în natura deficiențelor, întrucât unele pot fi direct parțial sau total incompatibile cu exprimarea verbală.

Elaborarea unei metodologii de formare a competenței de comunicare în limba engleză a elevilor cu CES ar fi posibilă prin punerea în practică a unor obiective acționale distribuite pe etape planificate.

Prima etapă, în acest sens, ar fi stabilirea cât mai exactă a nivelului de cunoaștere și a particularităților individuale a deficiențelor fiecărui elev cu CES din cadrul clasei, prin metode precum observația, analiza atitudinilor și interacțiunii verbale exprimate de elevii respectivi.

Etapa următoare presupune implementarea metodologiei elaborate. Formabilii sunt antrenați în procesul de studii în mod diferit de ceilalți. Prin utilizarea diferitor situații de învățare, a unor sarcini individuale, se urmărește organizarea acestor elevi în grupuri/perechi mixte între elevii cu CES și ceilalți colegi ce vor asigura, alături de profesorul-ghid, un sprijin în alcătuirea situațiilor de comunicare. Finalmente, antrenați în diverse activități didactice se va înregistra un progres în formarea competenței de comunicare în limba engleză a elevilor cu CES.

Progresul în formarea competenței de comunicare în limba engleză a elevilor cu CES, se va obține, la fel, în procesul de implementare a unor strategii specifice, bazate pe curriculum-ul individualizat la limba engleză pentru elevii cu CES – strategii activ-participative, cooperative, parteneriale, implicante, organizative și chiar socializante. Este preconizată și aplicarea unor procedee și metode experimentale originale, în scopul

menținerii unui interes real al acestor grupuri de elevi în cadrul orelor de limba engleză și manifestarea satisfăcătoare în situații comunicaționale. Această etapă se va finaliza cu un formular de feedback care va evalua gradul de eficientizare a metodologiei date.

Deci, pentru facilitarea comunicării în limba engleză a elevilor cu CES, ar fi efective jocurile didactice interactive, precum *jocul de rol* sau *turul galeriei*. Activitățile grupurilor mixte de elevi trebuie direcționate spre colaborare și cooperare, în scopul antrenării comunicării interacționale. La astfel de activități de colaborare și cooperare, în scopul antrenării comunicării interacționale, ar fi bine să se recurgă treptat, după o perioadă de abordare individuală intensivă.

Finalmente, concluzia este că prin cooperare și tehnici de interacțiune activă, se poate atinge un real progres în formarea competenței de comunicare în limba engleză a elevilor cu CES.

Resurse bibliografice:

1. Balan, Vera și alții; Unitate de curs / Educație incluzivă, Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău : S. n., 2017, 308 p., ISBN 978-9975-87-298-0
2. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, 10 decembrie, 1948
3. Eftodi, Agnesia și alții, *Planul educațional individualizat Structura-model și ghid de implementare*, (ediție revizuită), Lumos Moldova, 2012, 56 p.
4. Vrăjmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Aramis, 2001.
5. <https://inclusive-solutions.com/blog/inclusive-education-defined-united-nations/> (accesat la 12. 11. 2021)

DREPTUL COPIILOR LA CUNOAȘTEREA DIVERSITĂȚII CULTURALE – DEMERSURI EDUCAȚIONALE NONFORMALE

**VIORICA GORAȘ-POSTICA, doctor habilitat, profesor universitar,
Universitatea de Stat din Moldova
LUDMILA BOTNAR, doctorandă,
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)
Chișinău, Republica Moldova**

A instrui pe tineri cum se cuvine nu constă în a le vâri în cap mulțime de cuvinte, fraze, expresiuni și opiniuni din diferiți autori, ci a le deschide calea cum să priceapă lumea și lucrurile. (Jan Amos Komensky)

Abstract: *The article proposes a study on the intercultural education of children in the non-formal institutional framework, consisting of two distinct components, theoretical and practical. The analysis of the specialized literature and of the international documents, relevant to the investigated subject, is followed by the presentation of some educational approaches, good practices, taken from the activity of the Republican Center for Children and Youth ARTICO from Chisinau. The authors research the educational value of different types of activities and projects, pointing out the details of the process, but also noting the impact on key beneficiaries, children and young people involved.*

Keywords: *intercultural education, non-formal education institution, children, young people, the right to education, pedagogical approach, intercultural skills, diversity.*

Educația reprezintă unul dintre domeniile prioritare de dezvoltare a unei națiuni, viitorul unei țări depinzând, în mare parte, de efortul pe care îl realizează aceasta în vederea

elaborării și implementării unor politici educaționale de înaltă calitate. Accesul deschis al copiilor la o instruire, formală și/sau informală, care să le formeze o serie de competențe necesare pentru viață, reprezintă una dintre premisele esențiale ale democrației. Autorii publicației *Democratic Governance of Schools* (Guvernarea democratică a școlilor) a Consiliului Europei susțin că „în prezent, se acordă multă atenție performanțelor academice ale elevilor, dar nu trebuie să uităm de un alt rol important al educației: acela de a promova valori și competențe sociale, care reprezintă o condiție pentru conviețuirea pașnică în societatea globalizată modernă” [1, p. 43]. În acest sens, problematica lumii contemporane este prezentă în noile tipuri de educații sau „noile educații”. Aceste „noi educații”, devenite o necesitate comună la nivel global, sunt: educația pentru pace și cooperare, educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului, educația interculturală, educația pentru toleranță, educația economică și antreprenorială, educația pentru tehnologie și progres, educația pentru comunicare și mass-media, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru timpul liber, educația ecologică, educația pentru sănătate și nutrițională, educația demografică sau educația în materie de populație și educația pentru familie.

Educația pentru interculturalitate sau educația interculturală (EIC) constituie una dintre condițiile principale pentru îmbunătățirea aspectelor relaționale ale indivizilor aparținând unor culturi diferite și, în general, a raporturilor interumane. În opinia cerc. român L. Ciolan, „diversitatea și complexitatea lumii contemporane se manifestă puternic și în plan relațional și valoric interuman. „Satul global” (cum numește Delors lumea contemporană) este unul al intersecției culturilor, al re-definirii identitare. Nevoile de a trăi și de a lucra împreună, de a ne cunoaște mai profund, de a ne înțelege și de a ne respecta reciproc au devenit imperative într-o lume globală, în care se micșorează distanțele dintre Eu și Celălalt” [3, p. 73]. În contextul dat, atât instituțiile din învățământul formal, precum și cele din învățământul nonformal sau extrașcolar sunt principalele spații ale învățării pluralității culturale prin prețuirea diversității, a notei distincte aduse de cultura fiecărui actor social participant. La nivel teoretic, menționează S. Cristea, „educația interculturală reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, formal și nonformal, dar și informal. La nivel practic, educația interculturală asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține proiectarea curriculară a instruirii la intersecția dintre conținuturile culturii universale și naționale și experiențele socioculturale ale fiecărei comunități” [5, accesat 20.10.21].

De manieră conceptuală, cultura fiecărui popor reprezintă arsenalul de valori materiale și spirituale, transmise din generație în generație, îmbogățite și modificate în funcție de dezvoltarea social-economică a fiecărui stat. În aceeași ordine de idei, S. Butnaru afirmă că, „dată fiind eterogenitatea culturală a populației școlare și a societății în ansamblul său pe criteria de rasă, etnie, religie, gen, clasă social, handicap, habitat etc., activitățile educative propuse de școală trebuie să respecte și să valorizeze diversitatea culturală” [6, p.576].

Prin comunicarea și educația interculturală popoarele se cunosc reciproc, își recunosc diferențele, dar și punctele care îi unește, învață să se respecte reciproc și să țină cont de specificul fiecărei culturi în parte. Educația interculturală, potrivit *Dicționarului praxiologic de pedagogie* „este o componentă a noilor educații care promovează: interculturalismul, apropierea interculturală, acceptarea și respectarea celorlalți,

conviețuirea cu ceilalți; promovarea respectului față de sine și a respectului și solidarității față de alții, față de cultura altor popoare; valorificarea pozitivă a diversității culturale; formarea și dezvoltarea unor atitudini și comportamente interculturale, prin promovarea propriei culturi, dar și prin manifestarea unei atitudini deschise față de alte culturi; valorificarea abilităților de comunicare interculturală, eliminarea barierelor culturale și egalizarea șanselor la educație; evitarea prejudecăților și promovarea unei educații democratice multiculturale și interculturale” [2, p. 46].

Principiile educației interculturale, reflectate în *Linii directoare ale Educației Interculturale*, elaborate de UNESCO, includ:

1. Educația interculturală respectă identitatea etnică și religioasă a elevului prin oferirea unei instruirii calitative pentru toți.
2. Educația interculturală asigură fiecare elev cu cunoștințe, abilități și aptitudini necesare pentru o integrare plenară și participare activă în comunitate și în societate.
3. Educația interculturală contribuie la respectarea, înțelegerea și solidaritatea între persoanele ce aparțin unor grupuri etnice, sociale, culturale și religioase diferite [10].

Pentru a putea comunica eficient cu membrii altor culturi, A. Șerbănescu consideră că individul are nevoie să-și dezvolte competența de comunicare interculturală. În linii generale, acest tip de competență reprezintă capacitatea individului de a se adapta stilului comunicativ specific altei culturi, de a gestiona eficient, cu succes, situațiile de comunicare interculturală” [9, p. 287]. După noi, comunicarea interculturală se definește ca proces de ascultare, înțelegere și exprimare a identităților diferite în contexte sociale caracterizate de diversitate. De asemenea, în aceeași ordine de idei, opinăm: „Înscriindu-se în aria competențelor civice, alături de cele personale și interpersonale, *competența interculturală* include toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace la viața socială și profesională, fiind legată în mod direct de bunăstarea individuală și colectivă. Aceste competențe vizează cetățenia democratică, utilizarea cunoștințelor, a deprinderilor, valorilor și atitudinilor necesare pentru a promova incluziunea, justiția și dezvoltarea durabilă, respectând toate drepturile și libertățile fundamentale ale omului” [7, p. 8].

Pornind de la dezideratul educației în spiritul valorilor general umane, conștientizând importanța reorientării activităților pedagogice, de la monodisciplinaritate spre inter- și transdisciplinaritate, obiectiv pe care abordarea interculturală a educației o susține în mod obiectiv, Centrul Republican pentru Copii și Tineret ARTICO din Chișinău [11-13] contribuie la dezvoltarea și promovarea educației interculturale prin diverse proiecte și activități. Ne propunem să trecem în revistă, dar și să analizăm valoarea educațională a demersurilor pedagogice, în care ne-am implicat și pe care le-am coordonat, pe parcursul ultimilor ani de activitate.

1. **Festivaluri de tradiții și obiceiuri: „Hai la Joc”, „Gerar”.** Aceste proiecte au fost inițiate din necesitatea cunoașterii obiceiurilor, a muzicii și a dansurilor specifice fiecărei culturi, precum și a cultivării toleranței între etnii știut fiind faptul că Republica Moldova este un model al interculturalității și al conviețuirii pașnice între toate culturile. Obiectivele propuse au inclus pregătirea copiilor în sensul dezvoltării personale și a inserției în comunitate; înțelegerea necesității cunoașterii valorilor culturale ale diferitelor etnii; satisfacerea unor nevoi comunitare specifice educației. Parada costumelor populare, dansurile populare ale etniilor implicate în proiecte, programul cultural de vizitare a

diverselor abiective turistice au contribuit la dezvoltarea la beneficiari a unor competențe de comunicare, afirmare a potențialului creativ și formarea lor în spiritul interculturalității.

2. **Platformele de comunicare în diverse limbi prin intermediul „International Language Café”** reprezintă o oportunitate pentru persoane din diferite țări de a se întâlni și de a practica limbi străine cu vorbitori nativi. Limbile vorbite la „The International Language Café”, în cadrul Centrului sunt: engleza, franceza, germana, româna, rusă, italiana și, mai nou, spaniola, iar dialogul intercultural din cadrul acestora favorizează satisfacerea drepturilor copiilor la cunoașterea interculturală.
3. **Proiectul educațional „Academia Ta”** este un proiect de dezvoltare personală, unde copiii au parte de un șir de activități inter- și transdisciplinare. La tematica „Un tur în jurul lumii”, de exemplu, copiii au fost implicați în activități de felul:
 - **Victorina intelectuală „În jurul lumii”**. Fiecare echipă primește câte un test, unde sunt circa 30 de întrebări. Se oferă 15 min. pentru a rezolva testul. Câștigă echipa care are cele mai multe răspunsuri corecte. La final, moderatorul din scenă anunță răspunsurile corecte, comentând și dezvoltând fiecare răspuns corect.
 - **Joc competitiv „Tur prin lume”**. Echipele primesc un atlas butaforic. În atlas este menționată traiectoria deplasării și consecutivitatea țărilor (*stațiilor*) prin care trebuie să treacă. Din start, echipele sunt amplasate la câte o țară. În aceste țări (*stații*) copiii trebuie să îndeplinească sarcini pentru care primesc puncte. Sarcinile reflectă cultura, obiceiurile, tradițiile țărilor. La fiecare 2 minute, echipele își schimbă țările, astfel încât trec prin toate și acumulează puncte. La fiecare stație este un moderator care explică regulile jocului. Moderatorul este îmbrăcat în costum tradițional. Stațiile sunt decorate. Câștigă echipa care are cele mai multe puncte acumulate.
 - **Flashmob al drapelelor**. Echipele sunt aranjate în formă de cerc. Mentorul se află în mijlocul cercului (*tine în mână drapelul*). Astfel, sunt organizate mai multe cercuri (*în dependență de numărul țărilor*). Fiecare echipă prezintă câte un număr artistic dansant în jurul drapelului, pe o muzică tradițională. Consecutivitatea secvențelor dansante vor fi prezentate de moderatorul care se află în scenă. Echipele trebuie să-și gândească elemente de costume tradiționale. La final, mentorii, cu drapelele în mână, urcă în scenă și arată copiilor mișcări dansante sincrone. Toate națiunile dansează aceleași mișcări.
 - **Animalul Battle**. Echipele trebuie să fie deghizate în animăluțe, să-și confecționeze elemente de costume, să facă paiting în dependență de animăluțele alese, care pot fi de pe diferite continente. Fiecare echipă reprezintă o haită (*grup*) de animăluțe. Toate echipele se vor aranja într-un cerc mare. Mentorii (*liderii haitei*) vor începe battle-ul cu un număr artistic. Echipele sunt divizate câte 2 și sunt invitate în interiorul cercului la battle dansant. Sarcina este ca plastica/mișcărilor dansului să fie caracteristice animăluțelor alese. Consecutivitatea secvențelor dansante sunt prezentate de moderatorul care se află pe scenă. Câștigă prietenia!
 - **Concursul „Cel mai original drapel”** (al unei țări la alegere): echipele trebuie să confecționeze drapelul țării din materiale reciclabile. Comisia de jurizare va aprecia originalitatea, creativitatea și complexitatea confecționării.
 - **Jocul intelectual „Găsește o țară”**. Echipelor li se oferă 20 de litere mari, pentru a forma din ele denumiri de țări și orașe. Fiecare copil primește câte o literă. Jocul este în mișcare. Copiii ridică literele sus. Pentru fiecare cuvânt format, echipele primesc

câte un punct. La final, punctele se adună. Câștigă echipa care are cele mai multe puncte acumulate.

O altă formă de educație interculturală pe care Centrul o susține din ce în ce mai vizibil, prin promovare, implementare și participare activă a tinerilor, este implicarea lor în programele de mobilitate, în proiectele educaționale din cadrul programului Erasmus+. Astfel, participând în proiectele: „Training My Own Values”, România, „The way for social inclusion” Italia, „Be digital, tools for rural entrepreneurship”, Armenia, „Healthy body-healthy mind”, Lituania, „Think Global-Grow local”, Germania, „Speak Peace not hate” Marea Britanie, „Speak up through art” Lituania, „Involve and Perform -Artistics tools in Youth work”, Armenia, „Theatre as a cultural heritage” Georgia, „Global Annihilation” Turcia, „LITTLE VOICE” Turcia etc. În cadrul acestora, tinerii și-au dezvoltat abilități cu referire la: construirea propriului sistem de valori, promovarea vieții responsabile prin dezvoltarea gândirii critice în ceea ce privește influența pozitivă și negativă a societății asupra lor și abilitatea de a-și alege propriul mod de viață, să recunoască o adresare agresivă online și să devină „activiști online” pentru drepturile omului, să încurajeze tinerii să participe activ în viața socială, cum să utilizeze conceptul de artă expresivă în comunicarea și colaborarea cu semenii, de a lucra în echipă, acceptarea responsabilității altora și a propriei persoane, respectând drepturile și libertățile fiecăruia, aptitudinea de a comunica (a asculta, a înțelege și a vorbi), luarea de decizii, soluționarea problemelor interpersonale etc.

Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversității și a diferențelor, nereducându-se la o prezentare cumulativă a unor cunoștințe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect și de deschidere față de diversitate. Această atitudine se naște printr-o permanentă comunicare cu alții și printr-o decentrare atentă și optimă față de propriile norme culturale. În secolul al XXI-lea, când noțiunea de educație, inclusiv în afara granițelor statului de origine, precum și în spațiul virtual, este una omniprezentă și indispensabilă oricărei ființe umane, procesul de educație interculturală se prezintă ca fiind unul deosebit de important, definitoriu în anumite situații. Așa cum statele nu mai concep o izolare totală de ceilalți actori ai scenei internaționale, indiferent de gradul de importanță politică pe care îl au pe mapamond, la fel, nici oamenii, indiferent de țara lor de origine, religie, cultură sau limbă vorbită, nu-și concep existența în limitele stricte și închise ale spațiului personal și nici în cele ale culturii țării pe care o reprezintă. Fenomenul globalizării, posibilitățile de emigrare, șansele oferite de diferite părți ale lumii pentru ocuparea unui loc de muncă sau pentru obținerea unei diplome de studii în orice domeniu, se numără printre elementele care impulsionează și dezvoltă procesul de educație interculturală. Capacitățile omului de a accepta, de a critica sau de a se adapta particularităților unei anumite culturi, se verifică și se dezvoltă în contextul acțiunii de educație interculturală. Un stat ca Republica Moldova, cu o imagine confundabilă și slab conturată, deocamdată, la nivel internațional, procesul de educație și comunicare interculturală este unul cu atât mai important, cu cât ieșirea din anonimat se realizează în mare măsură prin intermediul acestora. În același timp însă, starea de bine a cetățeanului nostru, care intră în contact cu *celălalt* care este altfel, din mai multe puncte de vedere, etnie, limbă, religie etc., se poate asigura prin formarea competențelor interculturale de la cea mai fragedă vârstă.

Conchidem că educația interculturală a devenit un drept și o obligație în același timp, care urmează a fi asigurate copiilor, în particular și celorlalte generații, în general,

de instituțiile statului de învățământul formal și nonformal. Or, competența interculturală se manifestă plener în situații de cotidian, în care cunoștințele, abilitățile și atitudinile se aplică inclusiv în situații de problemă, prin contactul direct cu diversitatea. Prin activitățile organizate de noi, am remarcat un interes foarte mare al copiilor de a cunoaște pe alții și de a comunica cu ceilalți, care se prezintă diferit de ei. Astăzi, pe copiii secolului 21 nu îi mai sperie depărtarea, granițele nu sunt un impediment pentru relaționare, iar modalitățile de dialog între civilizații, culturi, țări au devenit o realitate imediată. Am inclus în titlu expresia: *dreptul la cunoașterea diversității culturale*, deoarece am vrut să subliniem această mare oportunitate a educației și a educabililor de astăzi. Bineînțeles că acest drept este urmat de varii responsabilități, pe care le-am dedus, în mod implicit sau explicit, din demersurile pedagogice prezentate de noi, subiecții implicați în cercetarea noastră praxiologică beneficiind de acestea.

Referințe bibliografice:

1. BACKMAN, E. and TRAFFORD, B. Democratic governance of schools. Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2007.
2. BOCOȘ, M. – Dacia (coordonator). Dicționarului praxiologic de pedagogie, volumul II. Pitești: Editura Paralela 45, 2016.
3. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008.
4. Convenția cu privire la drepturile copilului. Disponibil: <https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf>, accesat: 20.10.2021
5. CRISTEA, S. Educația interculturală. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20interculturala_0.pdf
6. CUCOȘ, Const. (coordonator). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2009.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. (coordonator). Competența interculturală. Auxiliar didactic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015.
8. PAVALACHE, M., PLUGARU, L. (coordonatori). Educația interculturală. Sibiu: Editura Psihomedica, 2007.
9. ȘERBĂNESCU, A. Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor. Iași: Editura Polirom, 2007.
10. PRINCIPIILE EDUCAȚIEI INTERCULTURALE ÎN ȘCOALĂ: LINII DIRECTOARE U.N.E.S.C.O CU PRIVIRE LA EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ. <https://www.proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-pentru-dezvoltarea-unui-management-institutional-antreprenorial-de-calitate-in-scoli-defavorizate/principiile-educatiei-interculturale-in-scoala-linii-directoare-u-n-e-s-c-o-cu-privire-la-educatia-interculturala>, accesat: 03:11.2021
11. <https://www.facebook.com/artico.md/>
12. <https://www.civic.md/organizatii/artico.html>
13. https://europa.eu/youth/volunteering/organisation/50108_ro

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ORALĂ LA ELEVII ALOLINGVI

**ANGELA GREJDIERU, profesor, grad didactic doi,
Liceul Teoretic „M. V. Lomonosov”, Bălți, Republica Moldova**

Abstract: Developing students' skills is an important goal of the school. It requires dialogue and participation in collective discussions, actions of great formative value. If the teacher wants to develop students' communication skills, he must involve them in the activity as active partners, to determine them to express their opinions, to appreciate their contributions to solving some of the problems discussed. The article describes the techniques for developing the spoken language in Romanian of foreign language students

Keywords: oral communication competence.

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situații reale, în cadrul unuia dintre domeniile vieții sociale. Alegerea unor domenii în care elevul este pregătit să opereze presupune o deosebită rigurozitate în procesul selectării situațiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor și textelor de predare a unei limbi străine. Studiarea limbilor e în condițiile actualei societăți este în concordanță cu necesitățile subiecților educați. Predarea-învățarea limbii române în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale este în consens cu activitatea educațională europeană (Cadru European Comun de Referință pentru Limbi), cu elaborările științifice mondiale asupra problemei în discuție.

Procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limbile minorităților naționale, trebuie axat pe latura modernizării procesului educațional. Este nevoie de o paradigmă a schimbării comportamentului comunicativ al elevilor alolingvi.

O variantă eficientă de practicare corectă a limbii române de către alolingvi ar fi extinderea ariei de însușire a limbii române prin studierea mai multor discipline școlare în limba română, dar și excelența perspectivă de realizare/ obținere a studiilor în limba română într-o instituție de învățământ comună alături de vorbitorii/ purtătorii de limbă română, în temeiul programelor unice de instruire, începând cu etapa gimnazială.

Baza lingvistică necesară, alolingvii ar putea să o obțină printr-un regim intensiv de studiere a limbii române la etapa primară, de rând cu învățarea disciplinelor de bază în limba maternă. Perspectiva menționată ar contribui, în ultimă instanță, la perceperea limbii române ca instrument de realizare profesională, colaborare și conviețuire, precum și la edificarea, prin axiologia limbii române, a sentimentului de pace socială, condiție vitală pentru Republica Moldova.

Conform Curriculumului, scopul fundamental al disciplinei Limba și literatura română este „de a asigura formarea la elevi a unui nivel de comunicare suficient pentru dezvoltarea lor personală, pentru integrarea în viața socială, culturală, economică și politică, pentru a le oferi posibilitatea să-și continue studiile în limba română, precum și pentru încurajarea comunicării și cunoașterii interculturale” [6, p.16].

Conceptul de competență este indispensabil atunci când vorbim despre tendințele didacticii moderne și ale științelor educației în general. În termeni pedagogici, competența este un potențial care trebuie probat sau demonstrat de elev în situații concrete. Așadar, o competență este un potențial sau o capacitate; se poate afirma că un student deține o competență anume doar dacă acest potențial este demonstrat, verificat în situații concrete; pentru a proba o competență, un student trebuie să mobilizeze resursele necesare. „A

mobiliza” resursele înseamnă a le identifica, a le combina și a le activa în situații concrete. Resursele necesare unei competențe se compun din cunoștințe (a ști), deprinderi (a face), atitudini, valori (a deveni) [1, p.25].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) vorbește despre competență în termeni de plural, utilizând termenul de competențe și definindu-l ca „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane, care îi permit acesteia să înfăptuiască anumite acțiuni” [4, p. 12]. În calitate de reper, în studierea competențelor, ne-am propus să luăm ca bază taxonomia competențelor prezentată în CECRL:

Competențe lingvistice	Competențe sociolingvistice	Competențe pragmatice
<ul style="list-style-type: none"> • Competența lexicală • Competența gramaticală • Competența semantică • Competența fonologică • Competența ortografică • Competența ortoepică 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicatori ai relațiilor sociale • Reguli de politețe • Expresii ale înțelepciunii populare • Diferențele de registru • Dialectul și accentul 	<ul style="list-style-type: none"> • Competența discursivă • Competența funcțională • Competența de concepere semantică

Figura 1. Taxonomia competențelor conform CECRL

CECRL prezintă prin patru capacități fundamentale: capacitatea de producere (a vorbi) și cea de comprehensiune (a asculta) a textului oral (a asculta – rol de auditor; a vorbi – rol de locutor) și capacitatea de producere (a scrie) și cea de comprehensiune (a citi) a textului scris (a citi – rol de lector; a scrie – rol de scriptor) [4, p. 12]. Este vorba de cele patru abilități fundamentale în studierea unei limbi (Figura 2).

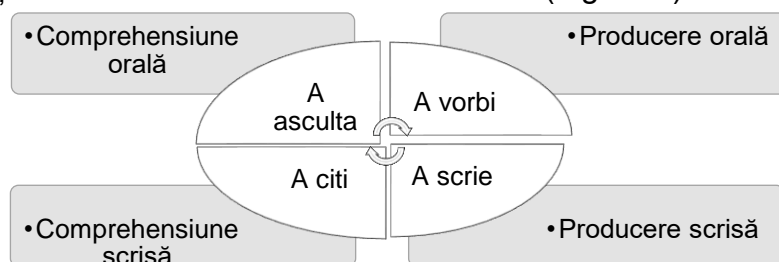


Figura 2. Capacități funcționale în studierea unei limbi (adaptare după CECRL)

Toate aceste componente reprezintă puncte de plecare pentru elaborarea instrumentelor de măsurare a nivelului atins în formarea competenței de exprimare orală și scrisă.

Învățarea unei limbi nu înseamnă doar studierea regulilor gramaticale; a învăța o limbă înseamnă a face lucruri (a crea) cu ajutorul cuvintelor. Vorbim despre un proces complex, în care sunt antrenate nu doar competențele gramaticale, ci și competențele de comunicare, iar instrumentul didactic care reușește să susțină întregul proces este CECRL.

Didactica limbii române se orientează spre diversificarea și eficientizarea formelor de comunicare. În acest context, dezvoltarea vorbirii dialogate în limba română a elevilor alolingvi capătă o importanță definitorie, or, interrelaționarea umană este de neconceput în afara dialogului. În așa mod, crearea unor condiții de predare-învățare adecvate, care să permită elevilor să atingă scopul final – cel de a dialoga în limba română ca limbă străină și ca limbă de stat– devine indispensabilă.

Un mijloc eficient de învățare a lexicului la etapa incipientă este utilizarea **cardurilor cu imagini**, care pot fi valorificate într-o diversitate de activități. De exemplu:

- Activitatea „Eu arăt, voi spuneți”. (Numiți membrii familiei lui Nicu)



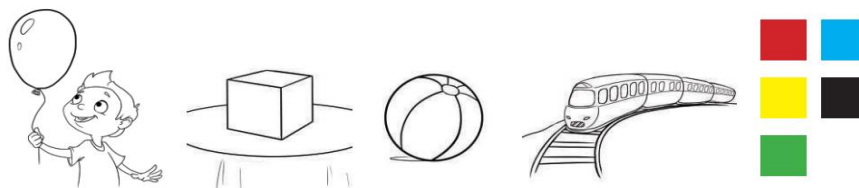
- Activitatea „Găsiți intrusul”.



- Activitatea „Priviți cardurile. Spuneți cine și ce face”.



- Activitatea „Alcătuți îmbinări”. Elevilor li se propune imagini cu obiecte și lucruri fără culoare și imagini cu culori. Ei vor trebui să alcătuiască îmbinări de cuvinte. Model Minge roșie. Tren albastru. Cub galben. Balon verde.



- Activitatea „Alcătuți enunțuri după model”. Elevilor li s-a propus un obiect/o imagine, un număr și o culoare. Ei au alcătuit oral enunțuri. Model:

$$3 + \text{mere} + \text{galbene} = \text{trei mere galbene}$$



- Activitatea „Eu spun unul/una, tu spui mulți/multe”.

Etapa 1. Elevilor li se arată un obiect (o imagine a unui obiect). Ei trebuie să spună cum va fi la plural. Model: un scaun – multe scaune.



Etapa 2. Eu spun multe, tu spui una. Elevilor li se propun imagini cu mai multe obiecte. Ei vor trebui să spună cum va fi la singular. Model: multe (2) pahare – un pahar.



- Activitatea „Descoperiți imaginea după descriere”. Elevului sau grupului de copii li se prezintă o imagine. Ei vor trebui să memoreze detaliile și să descrie imaginea. Ceilalți copii identifică imaginea. De ex., camerele apartamentului/casei.



salon



dormitor



bucătărie



baie



antreu

Variațiuni. Se poate formula sarcina: Descoperă obiectul conform descrierii.

- Activitatea „Jucăm cărți”. Elevii sunt împărțiți în perechi și li se distribuie un set de carduri cu imagini. Modalitățile de realizare pot fi multiple și vor depinde de scopul urmărit de profesor: 1. Dacă se urmărește memorarea cuvintelor, primul elev va pune cardul și va numi cuvântul, celălalt elev va pune alt card și va numi cuvântul. Dacă un elev a greșit cuvântul, celălalt ia toate cardurile. 2. Dacă se urmărește scopul de memorare a formelor de singular și plural, atunci un elev numește cuvântul la singular, celălalt, la plural și viceversa. Iese din joacă elevul care a greșit forma corectă.
- Activitatea „Poți sau nu?” Subiectul: Timpul liber: interese și pasiuni/ Să facem sport (preferințe, sport). Poate fi adaptat la orice subiect Elemente de gramatică: Timpul prezent Materiale necesare: o imagine în care copiii practică diferite sporturi. Priviți imaginea. Întrebați colegii ce sport pot practica și ce sport nu pot practica în timpul liber. Exemplu: (Tu) Poți juca fotbal? Da, (eu) pot juca fotbal. (Tu) Poți juca tenis? Nu, (eu) nu pot juca tenis.



Exerciții fonetice. Pentru însușirea sistemului fonetic al unei limbi sunt necesare mai multe activități. Se vor organiza mai multe jocuri, exerciții de pronunțare a unor sunete specifice limbii pe care o învață, până când copiii vor ajunge la nivelul dorit de stăpânire a sistemului fonologic al limbii. În calitate de procedee vor servi: exemplul cadrului didactic; repetări individuale și în cor; explicarea; denumirea figurată a sunetului (șșșș – șuieratul șarpelui); corectarea; demonstrarea (pronunției corecte, a mișcărilor articulatorii, a imaginii).



J-J-J-J



Z-Z-Z-Z



S-S-S-S

Desen după dictare. Subiectul: Bine ai venit în casa mea! / În casa mea / În ogradă. Poate fi adaptat la orice subiect Elemente de gramatică: Adverbul. Prepoziția Materiale necesare: foi, creioane

Etapa 1. Elevilor li se va distribui câte o foaie și câte un creion.

Etapa 2. Ei sunt rugați să asculte atent textul și să deseneze după dictare.

Etapa 2. Desenele vor fi afișate și se va analiza corectitudinea îndeplinirii sarcinii.

Modele de texte:

A. În mijlocul foi desenează o casă. Casa are două geamuri și o ușă. Pe acoperiș este un hogoag. Sus, în dreapta, desenează un soare, în stânga, un nor. Lângă casă, în dreapta, este un copac. Este un măr. În măr sunt patru mere. Lângă măr crește iarba și o floare frumoasă. În stânga casei crește un păr. În păr sunt două pere. Între casă și păr, este un câine. Câinele păzește casa. În fața casei este o fântână. Lângă fântână este un băiat.

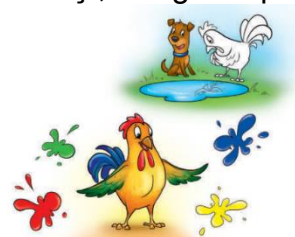
B. E iarnă. Afară ninge. Zăpada cerne din norii de pe cer. În ogradă este o casă cu 2 nivele, la fiecare nivel sunt câte 2 ferestre. La nivelul întâi, o ușă. În dreapta casei cresc 3 copaci. Copacii s-au acoperit cu zăpadă. În stânga casei este un om de zăpadă, lângă el, o sanie. În fața casei, o fată și un băiat se joacă cu bulgări de zăpadă.

Întrecerea „Cel mai frumos titlu”. Elevii au ales doar o denumire pentru imaginea oferită după lectura textului, acordând învingătorului o diplomă. Întrebările de ghidare au fost:



- Cum crezi, cine a realizat această imagine?
- Ce informație desprindem din ea?
- Formulează trei întrebări pentru imaginea dată.
- Ce sentimente îți transmite această imagine?
- Alege dintre variantele propuse: patriotism, dragoste, încredere, mândrie, admirație etc.
- Cum ai intitula imaginea dată? Argumentează.

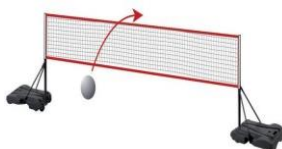
Povestirea după imagini. Cu ajutorul imaginilor, elevii își consolidează noțiunile privind trăsăturile fizice și psihice ale unor personaje, își fixează mai ușor episoadele povestirii. În cadrul povestirilor create de elevi după un șir de ilustrații, imaginile pun în valoare rolul lor în dezvoltarea limbajului contextual prin faptul că incită gândirea elevului, ajutându-l să transpună în plan verbal cele văzute în imagini, să închege o narațiune care să respecte etapele acestora.



Banca de cuvinte. Au fost selectate exemple de cuvinte care se scriu și se pronunță la fel, au aceleași ortograme, grupuri de litere care se pronunță și se scriu greu etc. S-a lucrat asupra structurii cuvântului: câte sunete, câte litere, cum le pronunțăm, câte silabe. Imaginile constituie de asemenea un mijloc important pentru dezvoltarea și optimizarea comunicării orale. S-a arătat elevilor o imagine și prin întrebări dirijate elevii au stabilit sensuri diferite ale aceluiași cuvânt și au ajuns astfel la înțelegerea sensului figurat: „Mama se întoarce de la piață cu plasa plină de cumpărături” . „Cei doi sportivi întindeau plasa pentru partida de tenis”. „Mihai a luat plasă pentru că nu a învățat bine lecția.”

plasa plină de cumpărături plasa pentru partida de tenis

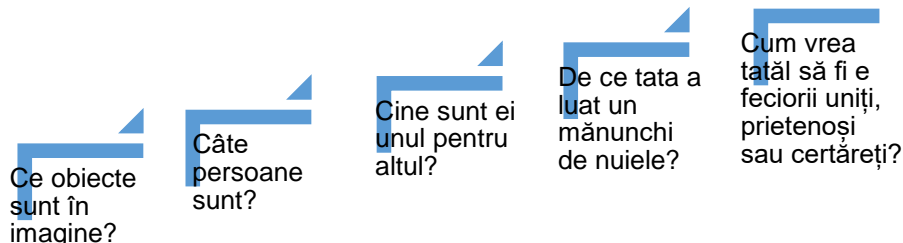
a luat plasă



Etichete. Pentru înțelegerea relației dintre obiect și numele acestuia, am notat pe fișe cuvinte cu denumirea obiectelor din clasă, ocazie cu care am constatat un vocabular destul de sărac al copiilor. Elevii citeau și lipeau cuvântul la locul lui cu interes și plăcere, deoarece a fost o noutate tehnică pentru ei, dar cu eficiență didactică.

Imagini în avans. Alegeți 3-5 imagini din 10 propuse semnificative pentru textul pe care elevii urmează să-l citească. Am cerut să anticipeze ce vor citi, pe baza acelor imagini.

Scara întrebărilor. S-a utilizat pâna la lectura textului pentru a consolida vocabularul textual și a introduce cuvintele noi. Elevii au analizat imaginea. Apoi au oferit răspunsuri la întrebările de pe scară. Răspunsurile au fost notate pe poster. S-au acceptat toate ideile. S-a stimulat originalitatea și numărul mare de răspunsuri. După oferirea de răspunsuri la toate întrebările s-a analizat la care întrebări au fost cele mai creative răspunsuri.



Concluzii:

- Considerând dialogul ca pe unul dintre cele mai vechi mijloace de învățare a limbii, cercetările actuale situează dialogul în centrul educației demonstrându-i valoarea educativă, fapt care optează pentru o relație pedagogică bazată pe dialogul axat pe persoana elevului.
- Limba alimentează gândirea, care este rezultatul cunoașterii în procesul dezvoltării și activității de comunicare a unui individ. Astfel, dialogul este esențial în realizarea a ceea ce numim educație pentru comunicare, iar angajarea în dialog este o modalitate activă de învățare, o învățare durabilă și eficientă. Dialogul devine, datorită stabilirii și dezvoltării relațiilor elev–elev, elev–profesor, condiția primordială în dezvoltarea optimă a elevului.
- Dezvoltarea competențelor elevilor este un obiectiv important al școlii. Aceasta reclamă dialogul și participarea la discuții colective, acțiuni de o mare valoare formativă. Dacă profesorul dorește să dezvolte competențele de comunicare ale elevilor, el trebuie să-i implice în activitate ca parteneri activi, să-i determine să-și exprime părerile, să aprecieze contribuțiile lor aduse la soluționarea unor probleme puse în discuție.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, A. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău: S.n., Tipogr. „Print Caro”, 2013. 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4;
2. APREUTESEI, Angela. Tehnici interactive de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba română ale elevilor alolingvi. In: *Didactica Pro...*, Nr.1 (59) anul 2010, pp. 39-41;
3. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., CONSTANTINOVICI, E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului. Chișinău, Cartier, 2003
4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Ch.: S. n., F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
5. CORNIȚĂ, Georgeta. *Dialogul în paradigma comunicării*. Baia Mare: Umbria, 2001. 174 p. ISBN 973 8269 03-2;
6. *Curriculum național. Limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Învățământul primar*. Aprobate la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018).
7. PLATON, E. (coord.) ș.a. *Procesul de predare/învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) în ciclul gimnazial. Suport de curs*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2011.

STRATEGII DE DEZVOLTARE A ELEVILOR PENTRU DIMINUAREA ANXIETĂȚII ȘCOLARE

**ELENA MATASĂ, doctorand,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova
profesor pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România**

Abstract: *School non-success is a negative and unfortunate alternative to school performance and it is also called school failure or unsuccessful school performance.*

Modern theories of conceptualizing/ systematizing anxiety are common in a child's life. Each child had at least one brief experience of anxiety thus their reaction was to avoid or to abandon the given situation.

The strategies and the conditions for preventing and eliminating school failure are established according to the causes that generate school non-success (family, relationships, psychosocial and school learning factors).

Therefore, learning improvement has got a major contribution for students in the context of preventing or diminishing school anxiety.

Keywords: *school anxiety, school failure, strategies, mental development, teaching games, human development*

Dezvoltarea mintală a copilului apare ca o succesiune a trei mari construcții. Această integrare de structure succesive, dintre care fiecare conduce la construirea următoarei, permite să împartă dezvoltarea în mari perioade sau stadii și în subperioade sau substadii care respectă următoarele criterii:

- Ordinea succesiunilor este constantă cu toate că la vârstele medii pe care le
- caracterizează, pot varia de la un individ la altul, potrivit gradului său de inteligență sau de la un mediu la altul. Dezvoltarea stadiilor poate da deci la accelerări sau întâzieri, dar ordinea de succesiune rămâne constantă în domeniile în care se poate vorbi după asemenea situații.
- Fiecare stadiu este caracterizat printr-o structură de ansamblu, în funcție de care pot fi explicate principalele reacții particulare.
- Aceste structuri de ansamblu sunt integrative și nu se substituie unele celorlalte: fiecare rezultă din cea precedentă, integrând-o ca structură subordonată și pregătește pe următoarea, integrându-se în ea mai devreme sau mai târziu [2].

Dezvoltarea psihică este procesul continuu de transformări cantitative și calitative cu sens ascendent, exprimat în treceri progresive de la nivele psihice primare, slab diferențiate și slab specializate la nivele psihic superioare, bine diferențiate și bine specializate.

Dezvoltarea psihică este procesul de formare a unor noi funcții și însușiri psihice care diferențiază comportamentul ducând la o mai bună adaptare.

Dezvoltarea psihică este procesul de permanentă transformare a structurilor psihocomportamentale, menită să asigure adaptarea individului uman la solicitările mereu schimbate ale mediului și integrarea sa în acest mediu.

Învățarea este o activitate fundamentală pentru dezvoltarea psihocomportamentală și adaptarea la mediu.

Între învățare și dezvoltare se stabilesc interdependențe extrem de complexe. Dezvoltarea are ca sursă fundamentală învățarea prin care se acumulează elementele

necesare progresului. La rândul ei, învățarea poate fi reală numai în măsura în care produce dezvoltare, adică determină schimbări comportamentale cu rol adaptiv.

Veriga de legătură dintre învățare și dezvoltare este însușirea, achiziția, proces în urma căreia anumite reprezentări, noțiuni, norme, trec din starea inițială de situații problematice, capacități, atitudini proprii individului.

Între învățare și dezvoltare există deosebiri privind modul în care le sunt sesizate efectele. Rezultatele învățării se constată progresiv și continuu, în timp ce dezvoltarea se exprimă prin salturi calitative care apar în urma unor acumulări cantitative [4].

Factorii fundamentali ai dezvoltării –ereditatea, mediul și educația trebuie să interacționeze optim. P. Janet a lansat primul idea că psihicul dobândește conținut prin trecerea de la acțiuni externe desfășurate în plan material, la acțiuni interne desfășurate în plan mintal.

Dezvoltarea umană general (fizică și psihică) se analizează în funcție de două etape: etapa prenatală și etapa postnatală. Cele două etape constituie împreună ontogeneza ființei umane, adică, procesul de dezvoltare individual în plan organic, neuropsihic și psihosocial [3].

Dezvoltarea gândirii în stadiul școlarității mici constă în trecerea de la stadiul preoperational la stadiul operațiilor concrete. Specificul gândirii este dat de apariția conceptelor ca un nou tip de instrumente mentale specific stadiului anterior în operații ale gândirii care în acest stadiu sunt operații concrete.

Dezvoltarea personalității are o serie de caracteristici: personalitatea se îmbogățește cu noi trăsături, crește gradul de stabilitate a trăsăturilor, crește gradul de individualizare a personalității și crește semnificativ nivelul conștiinței de sine [1].

Piaget, în cercetarea dezvoltării mentale la copil, debutează prin studierea aplicării, confecționării regulilor în jocurile de grup. Piaget consideră că debutează la copii capacitatea de înțelegere reguli, dar sunt inconsecvenți în aplicarea sau uramarea lor [9].

Teoriile moderne de conceptualizare ale anxietății –frica și anxietatea sunt frecvente în viața copilului. Fiecare copil a trait cel puțin o experiență scurtă de anxietate față de care a reacționat prin evitare sau retragere din situație. Anxietatea se învață din familie [10].

J. Piaget apreciază că activitatea de joc constă în acomodare. Jocul îndeplinește pentru toate vârstele funcții psihologice complexe, funcții educative, între care amintim: asimilarea de conduite, acumularea de experiență și informație, funcții de dezvoltare fizică prin antrenarea sau menținerea capacității fizice, funcții sociale în dezvoltarea relațiilor sociale. (Ursul Șchiopu, 1975).

Oaltă teorie este cea propusă de Vîrtosky, prin care activitatea de joc este considerate factor al dezvoltării generale. Vîrtosky consideră că jocul dă posibilitatea copilului de a exersa și de a opera cu abilitățile pe care încă nu le stăpânește.

Jerome Brumer consideră jocul ca principal mijloc al achizițiilor cognitive sau al deprinderilor fizice. Activitatea de joc este bazată pe experimentarea unor acțiuni restrânse, cele mai târziu vor fi combinate cu o deprindere complex de nivel superior [9].

Insuccesul școlar reprezintă alternativă negativă, nefavorabilă a randamentului școlar fiind denumită și nereușita școlară sau eșec școlar [5].

În literatură de specialitate există pași precizi pe care profesorii îi pot întreprinde pentru a atenua anxietatea copiilor:

1. Este necesar ca profesorii să evite momente și jocuri și exerciții competitive în care se iau în considerație viteza îndeplinirii activităților ca de exemplu: Cine este mai rapid?
2. Este indicat ca profesorii să favorizeze ridicarea autoaprecierii copilului, sa-l laude mai des, dar să nu uite că elevul trebuie să știe pentru ce este lăudat.
3. Pozitivă este și utilizarea prenumelui ori de câte ori se adresează la copil.
4. În niciun caz copilul anxios nu trebuie comparat cu alții.
5. Nu se recomandă ca profesorii să lanseze în fața copilului cerințe exagerat de înalte la care elevul nu face față.
6. În aprecierea acestor copii trebuie să se explice destul de minuțios și clar nota pusă.
7. Elaborarea criteriilor propriului lui succes
8. În timpul activităților în comun se poate folosi umorul.

Manifestarea unei atitudini pozitive față de copii, precum și stabilirea unei relații empatice și de acceptare [7,8].

Strategiile și condițiile favorabile prevenirii și eliminării insuccesului școlar se stabilesc în funcție de cauzele nereușitei școlare (familiale, psihosociale și pedagogică).

Pentru optimizarea actului didactic, în contextual căruia să se prevină ori să se elimine eșecul școlar, factorul educativ, mai ales profesorul trebuie să dovedească și să respecte câteva condiții și anume:

- Manifestarea unei concepții optimiste față de educație;
- Dragoste și dăruire față de elevi;
- Măiestrie pedagogică, tact pedagogic;

Conștientizarea elevului asupra posibilității sale reale [8].

Anxietatea este o stare afectivă caracterizată printr-un sentiment de neliniște, de teamă, agitație nesiguranță, de tulburare difuză, atât fizică, cât și psihică, de așteptare a unui pericol nedeterminat despre care sunt multe incertitudini.

La școală, anxietatea îl face pe copil iritabil și tulburat. De aceea și terapia prin joc, cunoscută și sub numele de ludoterapie s-a dovedit eficientă în ameliorarea problemelor pe care le au cei mici, dar ajută și a îmbunătățirea relației părinte-copil. Ea exprimă utilizarea jocului pentru a ajuta copilul să-și înțeleagă mai bine propriul comportament, ținând cont de gradul său de maturitate [6].

Lucrul asupra copiilor anxioși necesită un timp mai îndelungat. Specialiștii recomandă de organizat lucrul cu anxioșii în trei direcții:

1. Ridicarea autoaprecierii;
2. De a forma deprinderi de autoconducere în situații concrete;
3. Scoaterea încordării musculare;

- Ridicarea autoaprecierii

Numiți copilul pe nume, lăudați-l și pentru succesele cele mai mici în fața altor copii și spuneți concret pentru ce l-ați lăudat. E de dorit ca acestor copii să li se facă complimente, de a-l dezmiarda pentru că îl ajută să se cunoască pe sine de la cei din jur.

- Formarea deprinderilor de autoconducere în situații concrete

De regulă, copiii anxioși nu comunică despre problemele lor deschis, uneori le ascund. De aceea, dacă copilul anunță maturul că el nu se teme de nimic, aceasta nu înseamnă că cuvintele lui sunt adevărate. Nu e vorba de o alarmare, deoarece copilul, pur și simplu, nu dorește să recunoască. În acest caz e de dorit să-l implicăm în discuții comune în rezolvarea problemei. Cel mai bine când copiii discută în cerc despre emoțiile și trăirile în situații de

neliniște. Ar fi bine ca copilul să spună cu voce de cine sau de ce se teme. Se poate de propus ca copiii să-și deseneze frica, iar apoi, arătând în cerc desenul, să se povestească despre el. Astfel înțelege că mulți copii au această frică și o rezolvă. În nici un caz nu facem situații competitive. Nu-i comparăm pe unii copii cu alții. E bine de comparat rezultatele finale. Adresându-vă la acești copii, trebuie să vorbiți la același nivel.

- Diminuarea încordării musculare

E de dorit, în lucru, de folosit jocuri cu contact tactil. Sunt binevenite exerciții de relaxare prin tehnica expirație-inspirație, masaj. Li se permite să se organizeze un bal – mascat. Unde copiii se vopsesc cu rujul mamei, îmbracă haine deosebite, astfel relaxându-se.

Includerea copiilor în orice joc nou trebuie să se efectueze pe etape:

- Mai întâi să facă cunoștință cu regulile jocului, să se uite cum se joacă alți copii și numai după aceasta să devină un participant al jocului.(numai dacă însăși dorește);
- De exclus momentele competitive (de ex. cine mai repede, cine e primul)
- Dacă se introduce o nouă joacă, ea trebuie să nu-i surprindă, să nu fie total necunoscută, deoarece copii anxioși se vor simți în primejdie , cel mai bine este de a organiza jocul cu materiale știute deja de copii. Se poate folosi o parte din regulile unui joc în care copiii s-au jucat anterior.
- Jocurile cu ochii închiși se recomandă a fi organizate numai după un lucru îndelungat și numai atunci când el singur va hotărî că va face față acestor sarcini.
- Tehnici ludice de recuperare a copiilor anxioși.

Jocul “Complimentele”

Scopul: A favoriza cunoașterea participanților, creșterea nivelului de autoaprecierea a lor.

Conținutul: Copiii sunt așezați în cerc. Conducătorul iese în mijlocul cercului și spune: “Eu fac bine.....” numind lucrul pe care, după părerea lui, îl face cel mai bine. Dacă cineva din cerc de asemeni face bine acest lucru, el face un pas înainte rostind: “Eu tot fac bine.....”. Dacă însă nimeni nu se alătură celui din cerc, tot grupul aplaudă și spun: “ Bravo!”sau “ Foarte bine! ”. În continuare în mijlocul cercului ies copiii doritori, în cazul prezenței în grup a copiilor timizi, inițiativa, pe o anumită perioadă de timp, este preluată de adult.

Acest joc contribuie la crearea unei atmosfere pozitive în grup și la perceperea, din start, a fiecărui participant drept o persoană de succes, un element foarte important în procesul de comunicare cu copiii hiperactivi.

Jocul „Sculptura”

Scopul: Antrenarea abilităților de control a mușchilor feței, mâinilor, picioarelor etc. diminuarea tensiunii emoționale și musculare la copii anxioși.

Conținutul: Copiii sunt divizați în perechi: unul este „sculptorul”, celălalt – „sculptura”. La indicația conducătorului „sculptorul” modelează din „lut” sculptura:

- Copilului care nu se teme de nimic ·
- Copilului care este mulțumit de tot cel înconjoară ·
- Copilului care executat o sarcină dificilă etc.

Subiectele pentru sculptură pot fi propuse de adult sau alese de copii. Apoi copiii pot să se schimbe cu rolurile sau este posibilă varianta sculpturii în grup. La sfârșitul jocului este binevenit să discutăm cu copiii senzațiile, sentimentele ce le-au avut pe parcursul identificării cu rolurile de “sculptor”, “sculptura”sau care din figuri era plăcut să o reprezinti și care – nu.

Jocul „Eu sunt Lenuța”

Scopul: Creșterea nivelului de autoapreciere, dezvoltarea deprinderilor de reacționare rapidă la situația nou creată, diminuarea tensiunii emoționale și musculare la copii anxioși.

Conținutul: Copiii formează un cerc. Fiecare, pe rând iese, în mijlocul cercului și cântă numele pe melodia unui cântec cunoscut, de ex. “Eu sunt Leee-nuuu-țaaaaa, Leee-nuuuțaaaaa!”. Ceilalți din cerc trebuie să recunoască melodia interpretată. La sfârșitul jocului este binevenit să discutăm cu copiii ce emoții/sentimente au trăit în momentul prezentării.

Jocul „Bataia”

Scopul: Relaxarea mușchilor părții de jos a feței și a mâinilor.

Conținutul: “Imaginați-vă că v-ați certat zdravăn cu prietenul, îndată începe bataia. Inspirați adânc aer, înclășați tare-tare dinții, strângeți tare-tare, până la durere, mâinile în pumn. Pentru câteva secunde rămâneți nemișcat, cu respirația oprită. Gândiți-vă: “Dar poate nu merită să ne batem?!” Expirați și relaxați-vă. URA! Neplăcerile sunt depășite! Scuturați mâinile. Ați simțit o descătușare/eliberare? Recomandare: acest joc se poate organiza și cu copiii agresivi [11].

Aplicarea unui program psihologic de diminuare a anxietății școlare și a repercusiunilor acesteia, influențează pozitiv dezvoltarea emoțională și a personalității preadolescentului în întregime, ceea ce contribuie la reducerea anxietății școlare.

Referințe bibliografice:

1. AUSEBEL, D. ROBINSON, F. *Învățarea în școală*, Editura Științifică și Enciclopedică București, 1975
2. BÂRBEL, I. PIAJET, J. *Psihologia copilului*, Presses Universitaires de France, 1966)
3. BIRCH, A. *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică București, 2000)
4. BONCHIȘ, E. SĂCUI, M. *Psihologia vârștelor*, Editura Universală din Oradea, 2004
5. CIOFU, C. *Interacțiunea părnți-copii*, Ediția a II-a, București, Editura: Almatea, 1998, 218 p.
6. DAMIAN, A. *Ludoteca- de la joc la educația prin joc*. București. 2005
7. HOLDEVICI, I. *Psihologia anxietății*, București: Dual Teach. 2002. 400p.
8. IANCU, S. *Psihologia școlarului*. Iași: Polirom, 2000, 184p.
9. SION, G. *Psihologia vârștelor*, Ediția a IV-a, Editura Fundației România de Măine, 2007, ISBN 978-973-183-013-7
10. <http://www.paginadepsihologie.ro/mecanismul-tulburarilor-de-anxietate-la-copii>)
11. www.prieteniiicopiilor.md

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE APRECIERE A IDENTITĂȚII PERSONALE ȘI A CELORLALȚI ÎN CLASELE PRIMARE

**ANGELA MUTRUC, învățător, gradul unu,
Instituția Publică Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The need to address the issue of interpersonal relationship is shaped by the fact that at present there is on the one hand, the contradiction between the paramount importance of interpersonal relationship as a component of social competence as a tool for socialization of students, and on the other hand, the lack of strategies psycho-pedagogical development of a constructive interpersonal relationship at the level of student class management.*

Keywords: *personal identity, competence in appreciating personal identity.*

Subiectul abordat nu este nou în domeniul managementului clasei și constituie de decenii obiectul de studii a multor cercetări psiho-pedagogice și sociologice. Actualitatea cercetării constă în aceea că școala contemporană se confruntă astăzi cu probleme din ce în ce mai dificile în ceea ce privește relațiile interpersonale la nivel de clasă de elevi, instituție de învățământ și societate.

Aria curriculară „Consiliere școlară și dezvoltare personală” a fost constituită pentru a contribui la dezvoltarea competenței sociale a elevilor și solicită schimbarea anumitor accente de realizare a procesului educațional realizat prin sistemul de învățământ din Republica Moldova – școala se preocupă de formarea dimensiunilor de personalitate nu doar prin materiile de studii, care valorifică diverse domenii ale cunoașterii umane (matematică, biologie, istorie, etc.), dar și prin tezaurul valoric al comunicării și relațiilor interpersonale stabilite la nivel social. Viziunea pedagogică promovată prin disciplina „Dezvoltarea personală”, recomandată pentru ciclul primar, gimnazial și liceal abordează variate subiecte în cadrul celor cinci module a căror complexitate crește de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă așteptărilor membrilor societății, privind pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și integrare în câmpul social. Modulul „Identitatea personală și relaționarea armonioasă” este conceput pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent, pentru a deveni cetățeni informați, activi, a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți.

Necesitatea abordării tematicii relației interpersonale se conturează din faptul că la momentul actual există pe de o parte, contradicția între importanța primordială a relației interpersonale ca parte componentă a competenței sociale ce reprezintă un instrument de socializare a elevilor, și pe de altă parte, deficitul de strategii psihopedagogice de dezvoltare a unei relații interpersonale constructive la nivel de management al clasei de elevi. De aici imperativul de a crește stima de sine, capacitățile de autoanaliză și autocontrol, de comunicare și de relaționare prin conectarea interpersonală, autoapreciere adecvată și definirea de expectanțe, care să asigure ridicarea la o nouă treaptă a autoafirmării în reușită și succes.

Tot mai multe publicații cotidiene cuprind informații ce sugerează cheile spre succes, autoeficiență, eficiență, activitate reușită, autocunoaștere, autoafirmare și conectare interpersonală. Acestea au la bază evaluarea și planificarea strategică, reieșind din aptitudinile, abilitățile, posibilitățile individuale și viziunea personală, oferind rezultatele studiilor calitative și exemple solide de progres și succes.

Autori ca M. Zlate, P. Iluț, I. Flliozat, Ch. Andrei, P. Ras, vin cu o nouă perspectivă asupra valorii omului și a identității sale, conceptul de autoapreciere fiind abordat ca fiind o punte de identificare și confruntare a problemelor. Didacticienii V. Bogorin, C. Calaraș, A. Ciocalteu, contribuie prin recomandările metodice de organizare a activităților de dezvoltare a autoaprecierii, de cunoaștere a identității specifice claselor primare.

Copilul își construiește părerea despre sine în funcție de părerile pe care i le oferă persoanele pe care le consideră importante: părinți, bunici, profesori, prieteni. Toți aceștia sunt oglinda în care el se vede. Părinții și profesorii pot să ajute adolescenții să-și formeze o înaltă stimă de sine. Numeroase cercetări au demonstrat că aceasta este singura strategie durabilă prin care pot fi prevenite mai multe probleme ce apar în rândul tinerilor: abandonul școlar, dificultățile de învățare, delincvența, abuzul de droguri și de alcool, suicidul etc.

Există o legătură clară dintre stima de sine și alegerile pe care oamenii le fac în viață. Copiii care se simt neglijați au sentimentul că lipsește ceva important din viața lor. Pe măsură ce cresc, ei încearcă diferite modalități de a umple golul, de multe ori aceasta însemnând comportamente de risc pentru sănătate. Copiii care știu că sunt iubiți, indiferent de situație, care se simt susținuți și respectați, au o stimă de sine mai mare și nu recurg la comportamente dăunătoare, făcând alegeri mai reușite.

Experiența pe care o acumulează copilul îl ajută să recunoască căror grupuri. În continuare, procesul de descoperire și înțelegere a ceea ce înseamnă să fii băiat, să fii membru al unei familii, să fii elev etc. va dura mai mulți ani. Aflarea așteptărilor adulților apropiați, preluarea modului de a fi al acestora, va avea un rol foarte important în descoperirea a ceea ce poate deveni copilul și formarea imaginii despre lume și a locului pe care îl ocupă printre ceilalți. Discuțiile cu adulții importanți despre întrebările, îndoielile și preocupările copilului îl ajută să înțeleagă lucrurile, să se pună de acord cu sine însuși, să se accepte.

În perioada anilor de școală se diversifică mediile de comunicare ale copilului, crește spiritul său competitiv, pentru a-l ajuta să se afirme, în corespundere cu așteptărilor pe care le au adulții importanți față de el. Copiii care sunt percepuți de alții și se văd pe sine competenți, se vor simți bine în această perioadă și își vor consolida imaginea de sine pozitivă. Copiii care nu sunt siguri de sine, vor risca să dezvolte un sentiment de inferioritate. Un rol foarte important în acest context îl are grupul semenilor, apartenența la acesta oferindu-le copiilor un confort psihologic și un mediu pentru afirmare.

La vârsta școlară mică, concomitent cu progresul în dezvoltarea psihică, apare tendința spre o nouă poziție socială, mai matură. Apariția acestei tendințe este pregătită de întregul proces de dezvoltare psihică a copilului și apare atunci, când acesta este capabil să se perceapă pe sine ca subiect în cadrul relațiilor umane, subiect care ocupă o poziție a sa în viață. La copii apare conștientizarea, retrăirea Eu-lui propriu ca ființă socială. Nivelul dat de dezvoltare a conștiinței de sine este legat de apariția unei imagini noi, de sine, determinată de noțiunea „poziția interioară”, care caracterizează personalitatea copilului în mod general, determinându-i comportamentul, activitatea și tot sistemul relațiilor sale cu mediul ambiant și cu sine însuși.

Un rol deosebit în procesul dezvoltării conștiinței de sine la această vârstă revine felului dominant de activitate - activitatea de învățare. În dependență de organizarea, realizarea, dezvoltarea acestei activități se dezvoltă componenta cognitivă și afectivă a conștiinței de sine. Considerabil se lărgeste „formațiunea centrală, nucleară” a conștiinței de sine. În structura periferică sunt proiectate tot mai multe cunoștințe despre sine ca subiect al activității de învățare (capacitățile, aptitudinile, posibilitățile, interesele proprii). În același timp tot mai diferențiată devine și atitudinea copilului față de sine. Autoaprecierea în această vârstă, în mare măsură, este determinată de aprecierea învățătorului la școală, deci, aprecierea care cel mai des se referă la rezultatele concrete obținute în cadrul activității de învățare.

În cadrul familiei, unde atenția părinților este orientată nu numai la activitatea de învățare există posibilitatea de completare și chiar de corecție a autoaprecierii copilului. În familie este sau trebuie să fie prezentă diferențierea în aprecierea copilului: aprecierea separată a reușitei școlare și aprecierea subiectului, personalității, însuși copilului. Ultima formă poate și îndeplinește deseori funcția de corecție formând la copii autoaprecierea

adecvată. La vârsta școlară mică se dezvoltă reflexia ca neoformațiune nouă în personalitatea copilului. Formarea ei este determinată de comunicare, interacțiune cu adulții și semenii. Pentru elevul claselor primare au fost studiate diferite tipuri ale autoaprecierii și evidențiate momentele specifice în dezvoltarea ei care sunt determinate de situația concretă caracteristică pentru dezvoltarea societății noastre, de reformele care se produc sistemul educațional.

Fundamentele stimei de sine, în viziunea Dr. Glenn R. Schiraldi, sunt: „(1) valoarea necondiționată umană, (2) iubirea necondiționată și (3) dezvoltarea... Pentru constituirea stimei de sine, ordinea acestor factori este crucială” [11, p. 40].

Factorul al treilea, dezvoltarea, reprezintă sentimentul liniștitor de a fi și mai mult decât ceea ce ești în adâncul tău, ... înseamnă evoluția trăsăturilor care există încă din stadiul embrionar... Deci, pe scurt, dezvoltarea înseamnă:

- evoluția capacităților și potențialelor noastre;
- ascensiune, îndreptarea către excelență;
- desăvârșirea umanității, atât a altora, cât și a sinelui (implică eliminarea rămășițelor negative și înălțarea sinelui spre lumină, unde acesta poate străluci și mai puternic)” [11, p. 166].

Simons și alții (1994) identifică 4 factori mai importanți în creșterea stimei de sine:

- Identificarea cauzelor unei scăzute stime de sine și definirea domeniilor importante de competență.
- Suportul psiho-afectiv și aprobarea socială.
- Asimilarea motivației de realizare, afirmare.
- Tehnici psihologice de a face față stresului (coping) [apud 4, p. 27].

Stima de sine folosește pentru a lua decizii mai ușor, pentru a le asuma, pentru a acționa și a munci mai bine, pentru a reuși mai bine, pentru a comunica mai bine, pentru a fi mai fericiți [9, pp. 26-27].

Cele 6 surse ale stimei de sine, menționate de către P. Ras, și, totodată, etapele procesului stimei de sine sunt:

- gradul inițial al stimei de sine care se leagă de identitatea persoanei;
- modul în care persoana ia deciziile;
- felul în care persoana acționează sau comunică;
- modul în care persoana reușește sau are succes;
- maniera în care persoana interpretează rezultatele;
- modul în care persoana își gestuinează emoțiile [9, p. 37]

A.Băban propune următoarele sugestii [2]:

- Crearea în școală și familie a cât mai multe oportunități de succes, situații în care copilul și adolescentul să-și identifice punctele tari.
- Crearea unor situații în care copilul și adolescentul să-și exprime în grup calitățile sau punctele tari.
- Crearea de situații în care copilul și adolescentul să aibă oportunitatea de a oferi ajutor celorlalte persoane (activități de voluntariat, centre pentru copii cu nevoi speciale, cămine de bătrâni).
- Identificarea domeniilor de competență ale copilului și adolescentului și crearea situațiilor în care acestea să fie utilizate cu succes.

- Identificarea surselor de suport social, emoțional, instrumental, informațional.
- Dezvoltarea abilităților de comunicare, rezolvarea de probleme, abilităților de a face față situațiilor de criză.
- Dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate.

F. Lelord, Ch. Andre sugerează [1]:

- Adoptarea strategiilor atributive în cazul confruntării cu un eșec (externalizarea cauzelor eșecului, evitarea generalizării autocriticii, limitarea și specificarea ei).
- Schimbarea raportului cu sine însuși (cunoaștere, acceptare de sine, sinceritate față de sine, acțiune, recenzarea criticului interior, acceptarea ideii eșecului, autoafirmare, empatia, beneficierea de susținerea emoțională).

Acțiunile practice de dezvoltare a identității personale și de grup a elevului au fost realizate după evaluarea inițială, care a fost realizată cu ajutorul următoarelor metode de cercetare: Testul „Scara”, Proba „Desenează-te pe tine însuși”, scara de autoapreciere Dembo – Rubinștein, Proba „Desenează-te pe tine însuși”, Proba a patra „Apreciază fapta”, Graficul, Histograma, Tabelul sintetic. Eșantionul cercetării a fost constituit din 29 de elevi din Liceul Teoretic „M. Eminescu” din Bălți.

Pentru a aplica *Testul „Scara”* toți elevii au fost rugați să se plaseze imaginar pe una din cele 11 trepte ale unei scări (pe primele 4 trepte de jos se plasează copii „răi”, pe a 5 – ea a 7-ea treaptă cei „mijlocii” și pe ultimele trepte 8 - 11 - copiii „buni”. După ce copilul indica locul său pe una din trepte i se propunea să-și imagineze că se află pe o treaptă cu un nivel mai înalt sau mai jos, opus celui ales. Copilul era întrebat: „Cum crezi, a-i putea nimeri pe o așa treaptă și în ce caz?” În cadrul acestei probe, pe lângă determinarea nivelului de autoapreciere a copiilor, am acumulat informații despre cunoștințele despre sine, despre spiritul critic, autoaprecierea critică, etc. Pe lângă aceasta fiecare elev trebuia să aprecieze la rugămintea experimentatorului 3 colegi, ceea ce din nou ne-a permis să acumulăm informații prețioase despre fiecare din elevii experimentați. În Tabelul 1 și Figura 1 au fost introduse datele obținute.

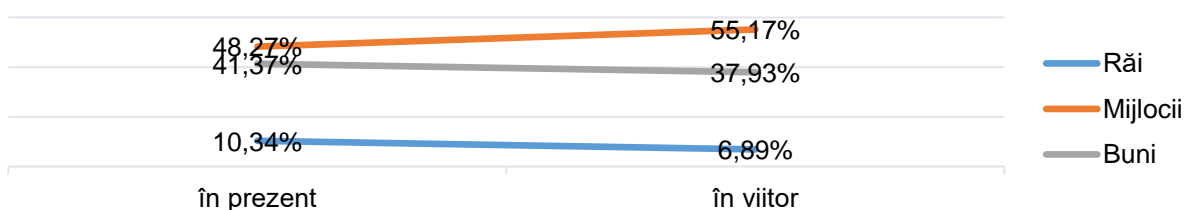


Figura 1. Nivelul de autoapreciere după Testul „Scara”

Din analiza datelor obținute, se observă că se subapreciează 10,34% de elevi, se apreciează adecvat 41,37% de elevi, iar 48,27% de elevi se supraapreciează.

Proba a doua bazată pe scara de autoapreciere Dembo – Rubinștein a fost administrată în scopul determinării nivelului de autoapreciere la elevii de vârstă școlară mică. Scara folosită de noi a fost tricoloră: roșie, verde și neagră, unde fiecare culoare semnifica un anumit nivel de apreciere: supraapreciere, adecvată, subapreciere. Fiecare copil trebuia să indice poziția sa pe scară și poziția colegilor. Pentru apreciere au fost propuse mai multe caracteristici: sfera morală (bunătatea, sinceritatea etc.), sfera rațională (inteligența, interesele etc.), calitățile fizice (puternic, firav, energic, mobil etc.), sfera

emoțional - volitivă (curajul, voia bună etc.), particularitățile activității (acordă ajutor, conlucrează cu alții etc.).

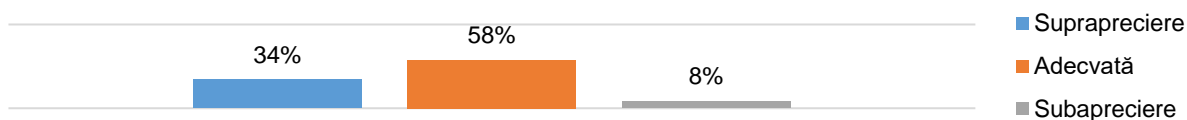


Figura 2. Nivelul de autoapreciere după Testul Dembo-Rubenștein

Astfel, din analiza datelor înregistrate, observăm că 34% dintre subiecți au un nivel de autoapreciere Foarte Înalt; 31% – un nivel de autoapreciere Înalt, 27% – un nivel de autoapreciere Mediu și 8% – un nivel de autoapreciere Scăzut. Fuzionând rezultatele, obținem următoarea imagine: 34% subiecți se Supraapreciază; 58% de subiecți au un nivel de autoapreciere Adecvat și 3% de subiecți se Subapreciază.

Metoda **jocului de rol** este utilizată prin diferite tehnici: simulare, joc, dramatizare sau sociodramă. Prin simulări sunt „imitate” procese reale, dramatizările presupun redarea prin joc de rol a unei situații date, ale cărei roluri, desfășurare și final sunt cunoscute, iar sociodramele presupun explorarea, în mod spontan, a unei situații sau a unor relații sociale.

Jocurile de rol și simulare sunt utilizate pentru a oferi elevilor oportunitatea de a „trăi” o situație de viață reală într-un mediu sigur. Prin joc, anumite subiecte pot deveni relevante sau accesibile pentru elevi. Mai mult, elevul are posibilitatea de a lega mai ușor ceea ce învață de o situație concretă, astfel, conștientizând mai bine utilitatea și relevanța cunoștințelor și competențelor dobândite. Jocul de rol oferă un context prielnic pentru a înțelege că în viață cuvintele sau gesturile oamenilor pot fi diferite înțelese și pot avea consecințe diferite, că sentimentele, trăirile sau așteptările sunt diferite etc.

Exersînd într-o atmosferă neutră, elevii capătă încrederea necesară, care le va permite să aplice abilitatea în situații din viața reală. În afară de aceasta, metoda îi permite profesorului să observe în ce măsură elevii au însușit o abilitate și sunt gata să o folosească, precum și de ce suport mai au nevoie.

Eficiența acestei metode se datorează pregătirii sale riguroase, care nu este simplă. Jocul nu se organizează pentru că este amuzant, ci pentru că poate facilita înțelegerea unor situații, a unor relații, a implicațiilor unor acțiuni/ decizii etc. Aceasta înseamnă o prelucrare didactică a jocului de rol.

Profesorul trebuie:

- să aleagă o temă/ aspect al temei bine încadrat/ delimitat și care este de natură să genereze o analiză, reflecție, discuții profunde;
- să pregătească atent descrierea rolurilor, informațiile relevante pentru abordarea subiectului și întrebări de reflecție;
- să rezerve suficient timp pentru explicarea sarcinilor, distribuirea rolurilor, pregătirea/ intrarea în rol, jucarea rolului și analiza lui;
- să acorde importanța cuvenită „ieșirii” din roluri a elevilor și discuției despre experiența acestora, prin care să se răspundă la întrebarea „ce învățăm de aici?”;
- să respecte alegerea elevului de a nu lua parte la un joc de rol și să găsească alte modalități de a-l implica în activitate (în observarea sau analiza jocului de rol).

Studiul de caz înseamnă prezentarea unui eveniment sau a unei situații semnificative pentru a fi analizate, explorate și valorificate pentru învățare. În funcție de

modul în care este gândită activitatea, profesorul prezintă oral sau împarte elevilor „studiile” scrise/ multiplicat. De asemenea, cazul poate fi vizionat sau ascultată relatarea, atunci când se recurge la filmarea sau la înregistrarea unui eveniment. Elaborarea materialului pentru studiul de caz necesită o atenție deosebită cu referire la relevanța cazului, detaliile oferite și implicațiile afective, emoționale ale unor situații, asemănarea cu situații ale unor participanți etc.

Profesorul explică sarcina de lucru, apoi lasă timp suficient participanților pentru a citi sau a reflecta asupra cazului și ghidează discuțiile pe baza cazului prezentat. Elevii ar putea primi o listă de probleme pe care să le discute după prezentarea cazului sau mai multe liste cu probleme diferite pe care să le discute în cadrul unor grupuri. Profesorul valorifică discuțiile elevilor, îi încurajează să sumarizeze, tragă concluzii, puncteze anumite aspecte etc.

Scopul studiilor de caz nu este de „a găsi vina” pentru unele situații, ci de a analiza, interpreta și oferi soluții sau alternative. Metoda studiului de caz oferă elevilor informații detaliate pentru a facilita analiza, reflecția, interpretarea și explicarea unor fenomene/ stări și le dezvoltă capacitățile de analiză, de interpretare, de evaluare a unor situații. „Cazurile” de studiat pot fi reale sau imaginate. Atunci când se optează pentru cazuri „reale”, trebuie să avem grijă să nu dezvăluim sau să nu lăsăm să transpară identitatea persoanelor la care se face referire. Chiar și în cazurile imaginate, este de dorit ca acestea să fie cât mai neutre posibil. Analiza și discuțiile asupra cazului pot fi făcute în grupuri mici, cu întreaga clasă sau prin combinarea acestor două tehnici.

Dezbaterea stimulează capacitatea elevilor de a ocupa o poziție față de un anumit subiect, de a-și exprima propriile opinii și a le argumenta în baza cunoștințelor și experienței lor personale, dar și de a învăța să asculte, să reacționeze și să respecte opiniile altora, care pot fi diferite de ale lor. Rolul cadrului didactic poate fi de a modera discuția (sau îl poate delega unui elev), dar în mod special, de a asigura echitatea și corectitudinea dezbaterii sub aspectul timpului acordat, al fundamentării pozițiilor și al argumentelor invocate de fiecare parte participantă.

Metoda dezbaterii are efect maxim atunci când elevilor li se oferă șansa de a aborda un subiect care prezintă pentru ei un interes real și aceștia dispun de timp și sprijin pentru a se pregăti de exercițiu (informații de bază, documentare pe baza articolelor de ziar/ reviste, site-urilor relevante etc.).

Dezbaterea se poate desfășura în două grupuri, „pro” și „contra”, sau frontal, cu condiția să fie formulate reguli ale dezbaterii. Cadrul didactic și elevii ar putea propune anumite puncte de discuție și dileme în cadrul unei teme mai largi, care ar stimula dezbaterea. Deplasarea prin sală pentru a lua o poziție într-un spațiu special rezervat este o altă modalitate de organizare a dezbaterii. În acest caz, persoanele care își schimbă opiniile pe parcurs, se pot deplasa corespunzător. Mișcarea prin sală poate contribui la vizualizarea și acceptarea mai ușoară de către elevi a situațiilor incerte sau ambigue.

Una dintre dificultățile posibile în aplicarea metodei este determinată de tendința elevilor de a ocupa în mod rigid o poziție și a nu vedea valoarea punctelor de vedere alternative. O abordare utilă în această situație este de a propune elevilor să cerceteze și să prezinte un punct de vedere cu privire la o problemă, apoi să schimbe rolurile și să susțină punctul de vedere opus. În cele din urmă, grupul va încerca să ajungă la un consens cu referire la temă și să elaboreze un scurt raport în care să îmbine perspectivele de înțelegere

a problemei. Acest exercițiu solicită elevilor să facă uz de abilitățile de a colabora, a înțelege și asuma o altă viziune.

Tehnici de lucru cu fotografiile și imagini poate fi un mod de a stimula interesul pentru un subiect, în special în cazul în care imaginea este ușor ambiguă sau provocatoare. Elevii pot fi invitați să reflecte și să analizeze: cine poate fi autorul imaginii/ fotografiei, unde a fost făcută, ce se întâmpla în momentul în care fotografia a fost realizată, ce a urmat etc. rolul profesorului este să se asigure că imaginile alese sunt relevante pentru viața copiilor și să evite utilizarea imaginilor care ar putea consolida prejudecăți sau stereotipuri prezente în grup.

Elevii pot fi, de asemenea, invitați să descrie prin desene, colaje, fotografii sau imagini din media propria lor înțelegere a unei probleme. Pe de o parte această tehnică are avantajul de a pune în valoare diferite tipuri de inteligențe, în același timp, este foarte important să fie apreciate eforturile tuturor elevilor, indiferent de capacitățile lor artistice.

Utilizarea exercițiului „stop-cadru” este un alt mod eficient de a folosi imagini pentru explorarea diferitor experiențe, perspective și atitudini. În baza unui text, profesorul propune elevilor aranjați în grupuri mici să aleagă o linie de subiect și să creeze din corpurile lor o imagine statică prin care să reflecte ceea ce se întâmplă în istorie. Atingând umărul unuia dintre elevi, profesorul îi face semn să verbalizeze gândurile și trăirile personajului pe care îl reprezintă. Gama de atitudini și idei care apar pot constitui un bogat subiect de discuție.

În funcție de posibilitățile tehnice, elevii pot fi invitați să facă poze prin care să-și redea viziunile asupra temei abordate. „Foto-vocea” este o cale de a povesti prin fotografie și îi ajută pe copii să arate prin imagini ceea ce cred. Pentru a se asigura că fiecare fotografie este înțeleasă așa cum a fost gândită de copii, ea ar putea fi însoțită de câteva cuvinte de ale autorului.

Un asemenea exercițiu poate dura câteva săptămâni sau luni. Grupul de elevi va decide dacă abordează aceeași temă, câteva teme sau fiecare copil va selecta domeniul despre care vrea să transmită celorlalți un mesaj. Rolul profesorului este să organizeze mai multe discuții pentru facilitarea procesului de elaborare a ideii și istoriei fotografiilor. Aceasta ar fi o bună ocazie pentru elevi să învețe mai multe tehnici de creare a fotografiilor bune. Organizarea unei expoziții ar contribui la aceea ca „Foto-vocile” copiilor să fie auzite de cât mai multe persoane.

Tehnicile învățării prin cooperare („Turul galeriei”, „Mozaicul”, „Caruselul”, „Cerc interior – cerc exterior”, „Amestecă, îngheață, formează perechi” ș.a) stimulează și dezvoltă învățarea și lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi, facilitând astfel comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi, ceea ce duce la cunoașterea dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă.

Învățarea prin cooperare oferă elevilor oportunitatea de a lucra îndeaproape cu diferiți copii. În grup, trebuie să aibă loc o interacțiune frecventă, semnificativă și pozitivă, în care diversitatea de aptitudini și capacități a diferitor membri ai grupului este adusă în prim-plan și recunoscută. Un astfel de contact interpersonal, indiferent de conținutul vizat, s-a dovedit a fi un eficient spațiu de învățare al competențelor sociale, atunci când sunt utilizate strategii de învățare bazate pe grupuri mixte.

La fel cum disponibilitatea unei cărți nu poate garanta că omul va începe să citească, doar plasarea împreună a elevilor nu asigură exersarea unei competențe, în acest caz –

cea de a activa împreună. Înainte de a propune asemenea tehnici de lucru, rolul profesorului este să se asigure că elevii au suficiente ocazii pentru a aprecia importanța și a-și dezvolta abilitățile care să le permită să lucreze constructiv, ca parte a unui grup. Acestea includ:

- comportamente specifice de cooperare/ interacțiune, cum ar fi: adresarea de întrebări, ascultarea activă, exprimarea clară a opiniei, formularea și prezentarea de argumente, capacitatea de a conduce, luarea de decizii, încrederea, etc.;
- reguli și norme de lucru în grupuri, cum ar fi: respectarea cerințelor activității/ sarcinii, contribuția fiecărui membru, angajarea în planificarea și evaluarea activității, oferire de feedback constructiv, activarea în diferite roluri (facilitator, înregistrarea ideilor/ reprezentarea grafică, utilizarea echipamentului, monitorizarea eficienței în timp ș.a.);
- abilități specifice pentru rezolvarea conflictelor, cum ar fi: recunoașterea valorii diferitor puncte de vedere, administrarea emoțiilor, separarea opiniilor/ ideilor de persoane, identificarea intereselor comune și a oportunităților de soluționare reciproc avantajoasă a neînțelegerilor.

În organizarea activităților bazate pe învățarea prin cooperare, rolul profesorului este să se asigure că sarcinile pe care le oferă conțin oportunități pentru toți elevii să contribuie în mod pozitiv, astfel încât nimeni să nu fie inclus formal în grup. Esența acestor tehnici este că membrii grupului se bazează pe ceilalți pentru a-și îndeplini scopurile, fiecare având responsabilitatea să aducă o contribuție unică la eforturile comune datorită resurselor sau responsabilităților derivate din sarcină și să se asigure că fiecare coleg din grup va beneficia de această contribuție. În acest proces, copiii se ajută unii pe alții să învețe, împărtășindu-și ideile, explică ceea ce știu celorlalți, discută fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat împreună.

S-ar putea să fie necesar suportul profesorului pentru a maximiza cooperarea și incluziunea, prin monitorizarea rotației sarcinilor și responsabilităților, realizate de toți copiii din clasă.

În încheiere, câteva sfaturi utile pentru cadrele didactice privind realizarea activităților de dezvoltare personală cu elevii:

- Dacă cineva nu este pregătit să răspundă la o întrebare/cerință, nu insistați. Eventual, reveniți cu delicatețe.
- Ascultați activ, concentrându-vă pe nevoia/problema elevului.
- Învățați-i pe elevi etica unei comunicări de grup (de ex. să nu întrerupă, să-și aștepte rândul și să ofere argumente pentru opiniile formulate, să respecte opiniile celorlalți colegi). Fiți un exemplu în acest sens prin propriul comportament în privința comunicării.
- Utilizați adecvat puterea limbajului nonverbal: folosiți contactul vizual (atât pentru a aproba, cât și pentru a dezaproba), zâmbiți cât mai mult, adoptați o atitudine degajată care să creeze o atmosferă relaxată pentru exprimarea ideilor și pentru dezbateri. Controlați-vă gesturile și dați dovadă de calm în orice situație, mai ales în cele de criză! Deplasați-vă prin toată clasa, nu rămâneți cantonați la catedră. Astfel, lăsați impresia că nu vă scapă nimic; vă puteți apropia de elevii care, din diferite motive, nu sunt atenți sau puteți ignora deliberat anumite probleme de comportament nesemnificative.
- Adresați-vă tuturor elevilor folosindu-le prenumele. un exemplu de nediscriminare și o lipsă a prejudecăților, contribuind la dezvoltarea unor relații de comunicare și interpersonale mult mai solide.

- Tratați toți elevii cu respect. Este o dovadă a respectului de sine, înainte de toate. Nu jigniți și nu umiliți prin remarci tendențioase sau ironice, punând etichete elevilor. Cuvintele pot fi uitate, dar un elev nu va uita niciodată cum l-ați făcut să se simtă într-un anumit moment.
- Oferiți feedback pozitiv, centrat pe comportamentul elevului! Nu criticați fără a oferi argumente, iar atunci când criticați un anumit elev, este bine să faceți asta doar în prezența lui.
- Credeți în puterea exemplului! Cu alte cuvinte, puneți în practică ceea ce spuneți! Dacă vreți ca ceva să se schimbe în comportamentul elevilor dvs., nu renunțați și oferiți-le zilnic un exemplu în acest sens prin comportamentul dvs. Comportați-vă așa cum ați vrea să se comporte și ei: fiți punctuali, tineți-vă întotdeauna promisiunile, fiți obiectivi, demonstrați toleranță și acceptare, manifestați înțelegere și deschidere, fiți sinceri etc. Contează mai mult decât 1000 de cuvinte.
- Nu ignorați puterea cuvintelor! Folosiți-le pe cele care exprimă încurajări, încredere în reușita elevilor! Uneori elevilor le este destul de greu să se adapteze situațiilor cu care se confruntă; nu au nevoie ca încrederea să le fie subminată chiar de către profesor! Evitați formulări de tipul: Știam că asta se va întâmpla! Ți-am spus că nu ești în stare să faci asta! Eu chiar nu cred că vei reuși! Nu pot să mă bazez pe tine! Faci numai greșeli!
- Ajutați elevii să învețe din propriile greșeli. Transformați un eșec într-o experiență constructivă prin valorificarea lecțiilor ce pot fi învățate pe viitor. De asemenea, elevii trebuie să învețe să-și asume eșecul, ca o lecție de viață necesară ce ține de maturizarea și de echilibrul lor emoțional. Dacă nu știi să pierzi, nu vei ști niciodată să câștigi. Dacă nu înveți, nu vei ajunge nicăieri.

Referințe bibliografice:

1. ANDRE, Ch.; LELORD, F. Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți. Trad.: Luca D. Iași: Editura Trei, 1999 ;
2. BĂBAN, A. *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Imprimeria „Ardealul”, 2001;
3. CALARAȘ, C. *Organizarea activității educative. Suport de curs*. Chișinău: Primex-Com, 2011. 106 p.;
4. CIOCALTEU, Andreea, GUNEA, Cristina, BARBULESCU, Gabriela, RADU, Madalina. *Dezvoltarea personală, o altfel de disciplină. Ghid pentru profesori și consilieri școlari* Editura: LITERA, 2017. 64 p. ISBN: 9786063313837;
5. *Curriculum național pentru Învățământul primar*. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf;
6. FILLIOZAT, I. *Ceilalți și eu. Cum să-și dezvolți competențele sociale*. București: Trei, 2011. 209 p. ISBN 973-707-391-4;
7. Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018) [online] Chișinău, 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf;
8. ILUȚ, P. *Sinele și cunoașterea lui: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001 ;
9. RAS, P. *Stima de sine. Iubește-te pe tine pentru a trăi mai bine*. Trad.: Palade S. București: Editura Niculescu, 2016;
10. ROȘCA, Maria; TOLSTAIA, Svetlana. Rolul relațiilor interpersonale la vârsta micii școlarități. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* . 2017, nr. 9(109), pp. 206-213. ISSN 1857-2103;
11. SCHIRALDI, G.R. Manualul stimei de sine. Trad.: Surugiu-Beșleagă Iu. București: Curtea Veche Publishing, 2017;
12. WEIDINGER, Wiltrud. Manual pentru profesori. Să dezvoltăm stima de sine. Să lucrăm împreună,
13. ZLATE, M. *Psihologie, Eul și personalitatea*. București: Trei, 2004. 274 p. ISBN 973-8291-30-5.

ASPECTE DE ASISTENȚĂ PSIHOPEDAGOGICĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A MATEMATICII ELEMENTARE

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

Abstract: *The article reflects the views of several authors on the difficulties of learning elementary mathematics. The main difficulties in pre-school children with dyscalculia are characterised. Some examples used in the psycho-pedagogical support of early-age children with mathematical learning difficulties are also presented.*

Keywords: *learning difficulties, specific learning disability, dyscalculia, verbal dyscalculia, prognostic dyscalculia, lexical dyscalculia, graphic dyscalculia, ideognostic dyscalculia, operational dyscalculia.*

„Dificultăți de învățare” este o sintagmă generică folosită pentru un grup heterogen de tulburări manifestate prin greutate în achiziția și folosirea vorbirii, citirii, scrierii, raționării și a abilităților matematice. Denumirea de tulburare de învățare se referă la întârzierea în dezvoltarea sau dezvoltarea nepotrivită a citirii, scrierii și/sau a deprinderii de calcul. Este vorba despre o modalitate specială de prelucrare a informației, care se datorează dezvoltării și funcționării diferite de normal a sistemului nervos central. Putem vorbi de tulburări de învățare atunci când un copil are rezultate mai slabe decât ar permite capacitățile sale intelectuale și rezultatele nu sunt în echilibru cu timpul alocat pentru învățare [1, p. 12].

Dificultățile de învățare la copii pun în evidență o discrepanță educativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul performanțelor reale, discrepanță care se poate asocia cu tulburări bazice în procesul de învățare, dar care nu sunt consecințe directe ale unor deficiențe mintale generalizate, ale deficiențelor senzoriale, ale unor curențe culturale, educative sau ale unor tulburări emoționale severe. Ele se manifestă cu predilecție în zona capacităților instrumentale ale acestor copii, având ca origine:

- Disfuncții ușoare la nivel perceptiv și psihomotor;
- Tulburări ale schemei corporale și lateralității;
- Orientarea spațio – temporală deficitară;
- Deficitele de atenție și motivație;
- Întârzierea în dezvoltarea limbajului;
- Lentoarea proceselor intelectuale.

Dificultățile de învățare sunt disfuncții neurologice care afectează capacitatea individului de a înțelege, de a-și aminti sau de a comunica informații. Termenul nu se referă doar la o singură afecțiune, ci la o gamă largă de deficiențe care pot afecta domeniul de performanță [11, p. 15].

Noțiunea „dizabilități de învățare” se aplică unui vast spectru de probleme legate de exprimarea orală, înțelegerea limbii vorbite, exprimarea scrisă, înțelegerea limbii scrise, abilitățile fundamentale de citire, efectuarea calculelor matematice, argumentarea matematică și de procesele cognitive de percepere, concentrare, memorie, organizare, vizând și aptitudinile, stabilirea obiectivului, planificarea activității, autoevaluarea etc. Dizabilitățile de învățare pot afecta unul dintre aceste domenii sau mai multe, cu diferite grade de severitate [2].

Definirea termenului Sintagma „dizabilități de învățare” a fost folosită pentru prima dată în anii 1962-1963 („learning disabilities), ulterior ea fiind înlocuită cu „dificultăți de învățare” (D.Î), denumire care se utilizează și în prezent.

La vârsta preșcolară, dificultățile de învățare cele mai des întâlnite sunt cele legate de întârzierile în dezvoltarea motorie a limbajului, deficiențe de limbaj, insuficientă precizare a conceptelor care tind spre conceptualizare conform zonei proximei dezvoltări (după Vigosky) și slaba dezvoltare cognitivă, în general [10].

Persoanele cu discalculie prezintă deficiențe în una sau mai multe dintre aceste abilități. Principalele dificultăți la copiii de vârstă preșcolară cu discalculie pot să apară în:

- sortarea obiectelor după formă, mărime, culoare;
- recunoașterea grupurilor, a patternurilor;
- folosirea conceptelor de comparație și de contrast: mic/ mare , scund / înalt;
- orientare stânga – dreapta;
- scrierea, citirea și recunoașterea numerelor;
- - memorarea cifrelor și înțelegerea semnificației lor numerice;
- memorarea numerelor din șirul numeric;
- numărare crescătoare, descrescătoare, pe intervale;
- stabilirea corespondențelor între numere și mulțimi de obiecte;
- memorarea semnelor de operație și înțelegerea semnificației lor;
- învățarea operațiilor matematice de bază și înțelegerea semnificației lor;
- utilizarea limbajului matematic;
- însușirea, înțelegerea, reamintirea conceptelor matematice, a regulilor, algoritmilor și formulelor de calcul;
- rezolvarea problemelor simple de adunare, scădere;
- înțelegerea conceptelor legate de timp;
- măsurarea unor obiecte, însușirea unităților de măsură.

Cercetătorii din acest domeniu au identificat 6 tipuri de discalculie:

- Discalculie verbală – constând în dificultăți de denumire a cantităților matematice, a numerelor, a termenilor, a simbolurilor și a relațiilor matematice;
- Discalculia practognostică – dificultăți în a enumera, a compara, a manipula cantitățile matematice simbolice;
- Discalculia lexicală – dificultăți în citirea semnelor și simbolurilor matematice;
- Discalculia grafică – deficiențe în scrierea semnelor și simbolurilor matematice;
- Discalculia ideognostică – dificultăți în a face operații mentale și în a înțelege unele concepte matematice;
- Discalculia operațională – dificultăți în execuția operațiilor matematice, de calcul numeric, de rezolvare de exerciții și probleme, chiar dacă sunt însușiți anumiți algoritmi matematici (Purcia, D.C. 2006) [6].

Perspectiva stadială asupra competenței matematice subliniază necesitatea adaptării solicitărilor matematice adresate de școală la caracteristicile stadiului de dezvoltare în care se regăsește copilul. Un concept poate fi introdus doar atunci când copilul este pregătit să îl înțeleagă. Rămâne să ne întrebăm în ce măsură ceea ce oferă școala ca stimulare matematică se regăsește în acest tablou, care sunt zonele în care apare o

subsolicitare și care sunt cele care propun o suprasolicitare matematică a copiilor. Discalculia presupune manifestarea unor performanțe matematice scăzute chiar în condițiile unei solicitări normale sau chiar sub media normalității vârstei. Potrivit acestui model, intervenția presupune raportarea la vârsta copilului astfel încât acesta să fie pregătit pentru a integra informațiile matematice.

În recurerarea discalculiei se utilizează mai multe metode de intervenție: fișe individuale, învățarea diferențiată și individualizată, diverse tipuri de jocuri, tehnica întrebărilor. În procedeul fișelor individuale fiecare copil va primi exercițiile și problemele pe câte o fișă. Volumul și gradul de dificultate al acestora nu vor fi identice ci vor varia de la un copil la altul în funcție de nivelul pe care îl atinge fiecare la matematică. Va varia de asemenea și modul de rezolvare a sarcinii primite: unii le vor soluționa doar în gând, alții vor folosi și materiale auxiliare. După ce un subiect a terminat întreaga sarcină va fi sfătuit să verifice dacă a lucrat corect (să facă proba fiecărui exercițiu și a fiecărei probleme). Apoi educatorul controlează modul de lucru a fiecărui copil, îl apreciază și îi dă o nouă sarcină: o nouă fișă sau indicația de a repeta o anumită regulă de calcul, o anumită parte din materia ce trebuia învățată. Avantajul mare al acestui procedeu (sistemul fișelor) constă în faptul că:

- în același timp lucrează toți copiii (cu dificultăți de învățare a matematicii sau toți copiii din grupă);
- fiecare primește exerciții și probleme adaptate nivelului său la matematică; fiecare lucrează în ritmul său propriu de muncă independentă;
- fiecare poate fi apreciat, evaluat imediat de către educator;
- în funcție de cele constatate fiecare va primi sarcini noi adaptate (se asigură feed-back-ul) [3].

În învățământul preșcolar tratarea diferențiată a copiilor este nu numai posibilă ci și necesară. Chiar și în condițiile constituirii unor grupe omogene între componentii grupei există diferențe individuale (nivelul capacităților cognitive, calitățile atenției, capacitatea de efort, ritmul de lucru, interesele și înclinațiile, gradul de maturizare socio-afectivă, etc.), ceea ce impune modalități de lucru diferențiate. Cu atât mai mult acest lucru se impune în condițiile unor grupe eterogene. În organizarea învățării diferențiate și individualizate în grădiniță trebuie să se respecte următoarele cerințe:

- cunoașterea inițială a copiilor
- realizarea obiectivelor pedagogice de către toți copiii, adecvând metodologia la particularitățile individuale;
- organizarea învățării diferențiate la toate tipurile de activități și pe tot parcursul secvențelor de predare-învățare;
- evitarea suprasolicitării și a subsolicitării;
- antrenarea diferențiată nu numai a copiilor cu dificultăți în învățare dar și a copiilor cu înclinații speciale;
- îmbinarea activității diferențiate și individuale cu activitatea frontală, favorizând astfel potențarea activității de învățare, dar și relaționarea copiilor, formarea capacității de cooperare și competiție [9].

Psihologii și pedagogii au considerat de-a lungul timpurilor că dezvoltarea unui copil nu se poate realiza în lipsa jocului. Acesta îi oferă copilului posibilitatea de a se dezvolta în plan social, emoțional, fizic, intelectual și ceea ce este deosebit de important, de a se cunoaște pe sine. Toți educatorii sunt de acord în privința definirii jocului ca mijloc ideal de

educație în perioada copilăriei. Totuși, nu întotdeauna, practica școlară plasează jocul ca instrument central de educație, deși Comenius, în urmă cu 300 de ani, prefigura această idee. Ursula Șchiopu (1975) în cartea „Probleme psihologice ale jocului” [7] consideră că jocul îndeplinește pentru toate vârstele funcții psihologice complexe, funcții educative, între care amintim: asimilarea de conduite, acumularea de experiență și informație, funcții de dezvoltare fizică prin antrenarea sau menținerea capacităților fizice, funcții sociale în dezvoltarea relațiilor sociale. În concepția lui Jean Piaget expusă în lucrarea „Psihologia copilului” (1976) [4] jocul are funcția de a realiza adaptarea copilului la realitate. Jocul este formativ și informativ și îndeplinește funcția de socializare.

Jocul reprezintă cea mai importantă sursă de învățare pentru copii, este activitatea care îi ajută cel mai mult și eficient să învețe. Prin joc copiii învață să interacționeze cu ceilalți, să exploreze mediul, să găsească soluții la situațiile problemă, să își exprime emoțiile, să achiziționeze cunoștințe și abilități care îi vor fi necesare pentru adaptarea la cerințele școlii. Copilul are nevoie nu numai de sprijin și îndrumare, ci și de libertate și inițiativă personală, iar educatorul trebuie să înțeleagă, să accepte și să încurajeze modalitățile specifice prin care copilul achiziționează cunoștințe: imitare, încercare și eroare, experimentare [8].

Prin excelență, jocul constituie cadrul specific unui antrenament al spontaneității și al libertății de expresie, un stimul important în cultivarea receptivității și sensibilității, a mobilității și flexibilității psihice. E plin de promisiuni și surprize, poate să se dezvolte liber, dar când intervine controlul, jocul se încheie. Copiii care se joacă par a fi inepuizabili, pierd măsura timpului, fiind absorbiți cu totul de joc, căci resimt jocul ca ceva interesant, atractiv, frumos. Astfel se poate explica refuzul copiilor de a întrerupe jocul „De-a magazinul”, „De-a șoferii”, „De-a animalele din pădure”, „De-a piața de flori” când le propunem o activitate în alt centru pentru a rezolva, de exemplu, sarcini matematice, a picta, a scrie semne grafice sau a tăia cu foarfecele.

Jocurile și activitățile didactice alese sunt cele pe care copiii și le aleg și îi ajută pe aceștia să socializeze în mod progresiv și să se inițieze în cunoașterea lumii fizice, a mediului social și cultural căruia îi aparțin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit și scris. Ele se desfășoară pe grupuri mici, în perechi și chiar individual. Reușita desfășurării jocurilor și activităților didactice alese depinde în mare măsură de modul în care este organizat și conceput mediul educațional. Acesta trebuie să stimuleze copilul, să-l ajute să se orienteze, să-l invite la acțiune. Astfel, dacă este vorba de activități desfășurate în sala de grupă, educatoarea va acorda o atenție deosebită organizării spațiului în centre ca: Bibliotecă, Colțul căsuței - Jocul de rol, Construcții, Știință, Arte, Nisip și apă [5].

Tehnica întrebărilor. Pentru învățarea conceptelor, în procesul de predare/învățare trebuie să i se solicite copilului să răspundă la anumite întrebări. Folosirea întrebărilor potrivite este importantă în introducerea unui nou concept, pentru consolidarea sa și pentru a-l ajuta pe copil să îl memoreze. Utilizarea întrebărilor potrivite e cheia, deoarece trebuie să știe că:

- întrebările instigă limbajul...
- limbajul instigă modele...
- modelele instigă gândirea...
- gândirea instigă înțelegerea...
- înțelegerea instigă performanțe competente...

- performanțele competente duc la creșterea stimei de sine pe termen lung...
- și stima de sine crescută este un bun motivator pentru învățare [1, p. 30-31].

Aspectele de asistență psihopedagogică a copiilor de vârstă timpurie cu dificultăți de învățare a matematicii elementare a urmărit scopul elaborării și implementării unui program experimental pentru diminuarea dificultăților de învățare a matematicii elementare. Programul implementat a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- Dezvoltarea capacității de a clasifica și ordona obiectele după formă, mărime, culoare;
- Dezvoltarea capacităților de numărare cardinală și ordinală și de a rezolva probleme simple de adunare și scădere;
- Utilizarea corectă a limbajului noțional matematic;
- Respectarea regulilor jocului, cultivarea inițiativei, independenței și perseverenței.

În continuare vom prezenta câteva jocuri pentru recuperarea dificultăților de învățare a matematicii

„Roboțelul” – joc logic

Scopul: recunoașterea formelor geometrice (cerc, pătrat, triunghi) și a culorilor (roșu, galben, albastru); gruparea acestora după formă și culoare.

Obiective:

- să recunoască formele geometrice;
- să le denumească;
- să grupeze după criteriul formei;
- să grupeze după culoare;
- să manifeste bucuria de a se juca cu Roboțel și satisfacția rezolvării corecte a sarcinii de joc.

„Scaunelele”

Grup de 10 copii

Scopul: verificarea numărului în limita 1-10, raportarea numărului la cantitate, dezvoltarea orientării rapide în spațiu.

Obiective:

- să numere în limita 1-10;
- să raporteze prin corespondența de 1 la 1;
- să recunoască cifrele;
- să manifeste viteza de reacție;
- să se deplaseze în jurul scaunelor;
- să respecte regulile de joc.

„Triunghiul lui Istețilă”

Scopul: rezolvarea problemelor de adunare și scădere în limita 1-10

Obiective:

- să numere de la 1-10, din 2 în 2, din 3 în 3;
- să recunoască cifrele;
- să efectueze operații de adunare și scădere;
- să fie capabili de performanțe;
- să manifeste dorința de afirmare.

„Brutarii”

Scopul: verificarea numărului în limita 1-10 și raportarea numărului la cantitate; măsurarea cantității cu unități nestandardizate.

Obiective:

- să interpreteze roluri;
- să numere în limita 1-10;
- să măsoare cantități;
- să raporteze cantitatea la valoare;
- să selecteze, să ordoneze;
- să cânte, concomitent cu acțiunea;
- să interacționeze în grup.

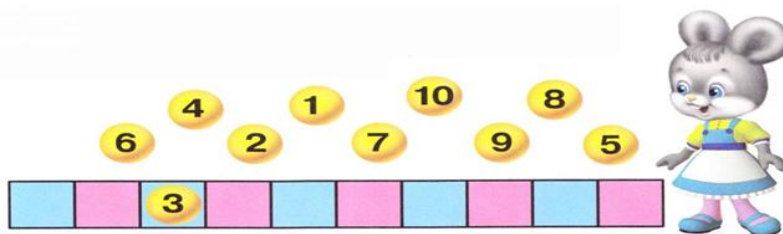
Fișe de recuperare pentru înlăturarea dificultăților de învățare a matematicii

Competențe:

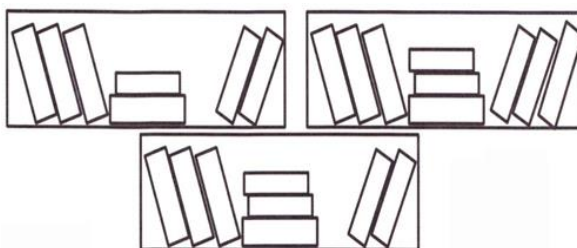
- C.1: capacitatea de a determina numărul obiectelor și ordinea fructelor în șirul numeric;
- C.2: recunoașterea cifrelor și aranjarea cifrelor în șir crescător;
- C.3: compararea a două mulțimi prin raport 1 la 1, precizând care are mai multe - mai puține elemente; stabilirea egalității;
- C.4: recunoașterea cifrelor și găsirea cifrelor în șir crescător;
- C.5: capacitatea de a determina numărul obiectelor și și a forma numărul solicitat;
- C.6: recunoașterea cifrelor și asocierea cantității la cifră în limita 10.



Fișa 1. Câte fructe sunt în imagine. Care e numărul de ordine al merelor



Fișa 2. Ajută-i iepurașului să așeze cifrele în ordinea succesivă



Fișa 3. Câte cărți sunt pe fiecare poliță? Câte trebuie să mai desenezi, ca pe fiecare poliță să fie același număr de cărți?

Fișele utilizate în Centrul de resurse pentru educația incluzivă au avut diferit grad de dificultate în corespundere cu nivelul de dezvoltare al copiilor plasați la nivelul inferior. Mai dificil pentru unii copii a fost compararea a două mulțimi prin raport 1 la 1 cu precizarea care

are mai multe - mai puține elemente; stabilirea egalității. S-au descurcat copiii cu ajutorul educatoarei.

Concluzii

- Strategiile didactice axate pe personalitatea celui care învață au contribuit la înlăturarea dificultăților de învățare a matematicii. Lucrul experimental organizat a demonstrat posibilitatea formării competențelor matematice la copiii cu dificultăți de învățare a matematicii;
- Lucrul experimental a demonstrat creșterea sporită a dezvoltării intelectuale a copiilor care se exprimă prin însușirea și aplicarea adecvată a limbajului noțional matematic; trecerea de la gândirea concret-intuitivă la gândirea simbolică, necesară pentru însușirea conceptelor matematice.
- Jocurile didactice au permis angajarea întregului potențial psihic al copiilor, au urmărit scopul și conținutul unităților de învățare. Algoritmizarea, pas cu pas, a sarcinii și conduitei de învățare a copilului cu dificultăți de învățare a matematicii a contribuit la evitarea lacunelor în învățarea recentă;
- Prin folosirea jocului didactic s-a instaurat un climat favorabil conlucrării fructuoase între copii în rezolvarea sarcinilor jocului, s-a creat o tonalitate afectivă pozitivă de înțelegere, ce a stimulat dorința copiilor de a-și aduce contribuția proprie. În joc educatorul a sugerat copiilor să încerce să exploreze mai multe alternative.
- Accesibilizarea conținuturilor la nivelul copiilor cu dificultăți de învățare a matematicii este un proces destul de dificil. Rezultatele obținute la moment datorează, în mare parte, implicării responsabile a cadrului didactic pe fondul unei relaționări optime cu cadrul didactic de sprijin și cu părinții copiilor cu dificultăți de învățare a matematicii;
- Abordarea educativă a dificultăților de învățare a matematicii trebuie făcută în raport cu fiecare copil în parte, în raport cu fiecare situație și secvență didactică. Stimularea participării active și a muncii independente a copiilor prin evaluări, autoevaluări și evaluări reciproce.

Referințe bibliografice:

1. Dezvoltarea deprinderilor de învățare a matematicii la ciclul primar. Ghidul profesorului de sprijin Ediție electronică CD-Rom ISBN: 978-973-0-23049-0, p. 12
2. KELEMEN, G., *Copilul cu dificultăți de învățare*, Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad, 2007, 137 p., ISSN: 1842-2640
3. PARTENIE, A., *Sa ajutam corect copiii care întâmpina dificultati în învățarea matematicii*, Editura Eurobit, Timisoara, 2005, ISBN: 978-973-741-424-3.
4. PIAGET, J., *Psihologia copilului*, 1976
5. PREDA, V., (coord.) *Metodica activităților instructiv-educative în grădinița de copii*, Editura Cheorghe-Cârțu Alexandru, Craiova, 1999
6. PURCIA, D., *Etiologia si tipologia dificultatilor de invatare a scris-cititului si matematicii la elevi*, Editura Psihimedia, Sibiu, 2006, 186 p.
7. ȘCHIOPU, U., *Probleme psihologice ale jocului*, 1975, 292 p.
8. TRIF, L., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Editura Eurostampa, Timișoara, 2008, 318 p. ISBN: 978-973-687-657-8
9. UNGUREANU, D. *Copilul cu dificultăți de învățare*. București : Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 121 p. ISBN 973-30-5755-X.
10. VÍGOTSKI, L., *Opere psihologice alese*, vol I-II, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971-1972, 362 p.-309 p.

PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI DE UTILIZARE A PRACTICILOR INCLUZIVE ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE

**DORIN ROȘCA, profesor, Liceul Teoretic „Miron Costin”, Florești,
LUDMILA DOLGU, profesor, Liceul Teoretic „Boris Dânga”, Criuleni,
Republica Moldova**

Abstract. *In recent decades, inclusive education has become a functional principle at the level of school policies and educational practices. This appeared as a natural reaction of the society to its obligation to ensure the necessary framework and the conditions imposed by the specifics of the education of persons with special educational needs. The step that can be a model of good practice applied in other schools is the itinerant teacher who exploits the advantage that students with disabilities can learn with other children, using as many modern methods in interactive lessons.*

Keywords: *inclusive practices, special requirements, teaching-learning, modern methods, inclusive school.*

„Dacă un copil nu poate învăța în modul în care îi predăm, trebuie să îi predăm în modul în care el poate învăța...” (Ignacio Estrada)

Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în particular, a dreptului de educație. 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. [3,p.10]

Organismele internaționale accentuează că este de o importanță crucială ca toți copiii și tinerii să aibă acces la educație. La fel de important este și ca aceștia să fie capabili să participe deplin la viața școlară și să atingă rezultatele dorite de la experiențele lor educaționale. În timp ce învățarea bazată pe performanțe academice este deseori utilizată ca indicator al rezultatelor educației, învățarea bazată pe satisfacerea nevoilor urmează a fi concepută mai larg, ca achiziționarea de valori, atitudini, cunoștințe și abilități necesare pentru a face față provocărilor lumii contemporane, adică a fi participant activ în societate prin valorificarea propriului potențial [3, p.10].

Promovarea incluziunii înseamnă încurajarea unor atitudini pozitive și îmbunătățirea cadrului social și educational pentru a face față noilor cerințe, implicând îmbunătățirea intrărilor, proceselor și mediului învățării, pentru a sprijini experiența de învățare atât la nivel de elev și mediul lui de învățare, cât și la nivel de sistem. Realizarea dezideratului respectiv se bazează pe voința politică și capacitatea statelor de a adopta politici de echitate socială, prin dezvoltarea legăturilor intersectoriale și promovarea incluziunii educaționale ca element constitutive al învățării pe parcursul întregii vieți. Acesta este contextual în care în ultimele decenii, în toate țările europene, dar și ale lumii, în general, se vorbește tot mai intens despre educația incluzivă, care constituie un fundament important pentru asigurarea egalității de șanse pentru copiii/elevii cu cerințe speciale în diverse aspecte ale vieții: educație, formare profesională, încadrarea în muncă etc.

Principiul de bază care conduce procesele respective este nevoia imperativă de creare a unor sisteme de învățământ flexibile, receptive la nevoile diferite și complexe ale elevilor.

În conformitate cu statisticile Organizației Mondiale a Sănătății, circa 15% din populația globului pământesc sunt persoane cu dizabilități, ceea ce constituie aproximativ 1 miliard de oameni, din care cel puțin 200 milioane sunt copii, iar 80 la sută dintre ei provin din țările în curs de dezvoltare. Aceste statistici îngrijorătoare determină strigența problemei pe plan internațional și ridică sarcini și angajamente importante pe agenda statelor și guvernelor [ibidem, p. 18].

Este recunoscut faptul că fiecare copil este unic și, din aceste considerente, există un spectru foarte larg de CES, care deseori sunt asociate, dar, de asemenea, sunt cerințe specifice care se referă, de obicei, direct la anumite tipuri de dizabilități. La modul general, copiii au necesități și cerințe care se încadrează în, cel puțin, unul din următoarele patru domenii:

- comunicare și interacțiune;
- cunoaștere și învățare;
- comportament, dezvoltare emoțională și socială;
- necesități senzoriale și/sau fizice;

Impactul acestor combinații asupra capacității copilului de a funcționa, a învăța și a avea succes trebuie să fie luat în considerare. Cu toate acestea, nu este corect ca școlile să evidențieze/accentueze categoriile de CES și, mai ales, copiii care se confruntă cu diferite probleme. Centrarea pe copil ar trebui să se manifeste, mai degrabă, în evaluarea și identificarea necesităților lui decât în depistarea unei anumite boli sau sindrom. Ar fi, probabil, de ajutor să se ia în considerare CES ca fiind de un nivel “înalt” sau “scăzut” și incidența ar fi “ridicată” sau “scăzută”, recunoscând că domeniile în care se manifestă necesitățile pot fi legate între ele și cu un mix de necesități de nivel scăzut poate fi la fel de important ca o necesitate de nivel înalt..

În Republica Moldova, au fost aprobate, în consens cu politicile internaționale, Strategia și Planul Național de Acțiuni “Educație pentru Toți” (2003), care au promovat acțiuni importante precum asigurarea/ realizarea dreptului și accesului la educație:

- dezvoltarea politicilor de incluziune a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul educațional comun;
- elaborarea suportului metodic adecvat, în special pentru instruirea copiilor cu dificultăți de învățare;
- integrarea social a copiilor aflați în situații de dificultate, crearea condițiilor adecvate pentru dezvoltarea lor psihologică;
- susținerea materială a copiilor din familiile socialmente vulnerabile [5,p. 27].

Așadar, educația incluzivă de calitate presupune relevanță, eficiență, eficacitate și adecvare la nevoile și așteptările beneficiarilor.

Argumentele respective ne conturează ideea că și elevii atipici trebuie să studieze limba engleză, să aibă acces la studii de calitate, alături de ceilalți colegi.

Școlile trebuie să includă în procesul educațional toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor lucuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.

Incluziunea (școlară) este procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membri comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora.

Educația incluzivă presupune extinderea scopului școlii obișnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde și altor categorii de copii, în special a copiilor cu CES. Educația incluzivă are ca scop adaptarea continuă a școlii la cerințele speciale de învățare ale elevilor și se realizează prin eliminarea barierelor în învățare și asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare printr-o abordare strategică menită să faciliteze necesarul învățării pentru toți copiii.[2, p. 19]

Școala incluzivă este unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse [2,p..25].

Școala de tip incluziv este școala de bază, accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și de a-i deprinde și abilita cu toate cunoștințele și aptitudinile de bază.

În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populație infantilă.

Integrarea școlară - proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar (clasă) și de desfășurare cu succes a prestațiilor școlare. Asimilarea de către copil a statutului de elev este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecințe în planul acțiunii sale [2,p..26].

Primirea în școală a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el, trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din clasă. Conduita și atitudinea învățătoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă școlarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale. Dificultățile de învățare pot fi identificate atunci când există o neconcordanță între cerințele dresate elevilor și resursele lor personale de a răspunde acestora. Acestea sunt interactive prin însăși natura lor, adică nu pot fi percepute izolat de situație sau de contextul în care apar. Dificultățile de învățare sunt rezultatul unor combinații atât de complexe de factori, încât rareori este posibil să identifici o cauză anume. Chiar și în cazul în care avem un elev cu limitări cognitive sau cu probleme medicale care îngreunează învățarea, putem afirma că dificultățile pe care le va întâmpina vor varia în funcție de atitudinile și așteptările celorlalți. Astfel , este clar că sprijinul, înțelegerea și suportul pe care elevii cu dificultăți de învățare le primesc, joacă un rol însemnat în progresul lor educațional [4,p. 15].

Curriculum școlar trebuie să fie controlat de nevoile elevilor. Să îl gândim accesibil, centrat pe nevoile și punctele forte ale elevilor, să valorifice colaborarea, experiența personală și ocaziile sociale, fiind mereu focalizat pe esențial.

Etapele prin care profesorul adaptează curriculum sunt: identificarea punctelor slabe și ale celor forte ale fiecăruia, stabilirea priorităților de învățare, instruirea prin metodele și strategiile cele mai adecvate, înregistrarea progreselor elevului și evaluarea intervenției.

Fiecare copil cu dificultăți de învățare are dreptul de a fi considerat un copil cu șansă la dezvoltare și felul cum îl apelăm este important pentru imaginea lui. Munca didactică trebuie să pună în centru copilul, nu problema acestuia. Copilul cu nevoi speciale integrat în școala obișnuită are nevoie nu doar de adaptare curriculară, sprijin psihopedagogic, acceptare și susținere din partea învățătorului /profesorului integrator, ci și de un mediu social propice dezvoltării, de un rol bine definit, recunoscut în grupul în care își va petrece majoritatea timpului-clasa de elevi [4,p.31].

Profesorul de sprijin, împreună cu profesorul/învățătorul integrator trebuie să recunoască faptul că integrarea copilului cu nevoi speciale este dependentă de modul în care clasa, ca întreg, îl acceptă printre membrii ei, iar acest lucru poate să devină hotărâtor în cazul unui copil cu CES.

Cadrele didactice trebuie să cunoască și să utilizeze o gamă diversificată de strategii didactice care se identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă. În acest context învățătorul/profesorul clasei este de dorit să respecte câteva cerințe:

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar;
- să se asigure că elevii aflați în situații dificile au achiziționat aptitudinile prelabile;
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să-și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și predare;
- învățătorul/profesorul clasei trebuie să organizeze situații de învățare variate la care să participe toți elevii, inclusiv cei cu dificultăți;
- învățarea trebuie să se producă într-un mediu stimulativ și adecvat pentru toți
- copiii, deci și pentru cei care primesc o intervenție suplimentară în afara clasei. [6,p.45]

Limba pe care o vorbim este prima limbă pe care o vor învăța copiii. Este prima legătură cu noi, cu restul familiei și cu cultura și societatea lor. Este limba pe care o folosesc prima dată pentru a învăța despre lumea care-i înconjoară. Punctul de pornire în viață este generat de limba maternă. Învățarea limbii materne prevede un șir de avantaje:

- legătura cu tradițiile noastre culturale importante;
- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- menținerea contactului de generații;
- însușirea elementelor esențiale etc.

Copiii care locuiesc în Marea Britanie au nevoie de limba engleză pentru a reuși la școală și în viață. Spre fericirea noastră, copiii mici pot deveni bilingvi ușor. O persoană care vorbește mai mult decât o limbă are mai multe oportunități de a studia, călători și lucra, atât în Marea Britanie, cât și în Europa și-n lumea. Copiii ce cunosc două sau trei limbi formează abilități de gândire mai puternice, ceea ce, de obicei conduce la rezultate mai bune la învățatură. Cunoașterea unei limbi străine înseamnă, în primul rând, posibilități mult mai mari de comunicare și acces la culturi noi. Studiarea unei limbi străine ne demonstrează cum gândesc și ce simt alte societăți, care sunt valorile promovate și modul prin care se exprimă. Ne pune în față cu o cultură, pe care, dacă o cunoaștem, putem vedea mult mai mult decât propria societate Cunoașterea diferitor limbi străine este importantă dat fiind faptul că limbile străine sunt utilizate în toate domeniile vieții, ele aduc oamenii aproape și

leagă continente, leagă țări, leagă culturi și civilizații. Fără cunoașterea și folosirea limbilor străine nu ar exista alianțe politice, miscări diplomatice sau relații internaționale.

Limbile străine, în 2014, au devenit o necesitate atât în viața de zi cu zi, fiind și un atu în găsirea unui loc de muncă.

Învățarea unei limbi străine reprezintă o investiție în viitorul nostru. Asimilarea unei limbi străine de circulație internațională, cum este limba engleză, ne va ajuta să ne descurcăm excelent într-o mulțime de țări din lumea întreagă, fapt care ne va permite să străbatem globul în lung și-n lat fără problem [1,p.72].

Propunem în continuare câteva secvențe din cadrul lecțiilor cu referire la utilizarea unor practice inclusive în clasa de limba engleză.

Astfel, în cadrul orelor de limbă engleză, pentru învățarea părților corpului, împreună cu elevii am realizat un joc cu o oglindă; se fixează o oglindă, iar lângă ea, pe rând, câte un panou în care un copil pune mâna pe cap, sau pe ureche, copilul trebuind să imite poziția din desen; cu ajutor și prin repetiție, copilul va reuși astfel să își realizeze o schemă cognitivă prin care să atribuie denumirile corecte în limba engleză părților componente ale corpului său, ajutat fiind de suportul vizual.

Cadrul didactic lucrează cu acești elevi la crearea unei povești personale gratuite online în *aplicația Story Jumper*. Acesta este un produs de care toți elevii pot fi mândri și acest lucru ar putea contribui la creșterea încrederii în sine. Pe de o parte, această aplicație este concepută pentru a oferi profesorului o interfață pentru gestionarea și revizuirea muncii elevilor și, pe de altă parte, menține controlul strict de confidențialitate asupra informațiilor elevilor. Mai mult decât atât, acest instrument este ușor de utilizat, iar instrucțiunile despre cum să crești cărți de povestiri digitale sunt furnizate clar și pas cu pas de autori; de exemplu, această aplicație le arată elevilor cum să folosească elemente de recuzită (personaje și obiecte), scene (fundaluri), fotografii și text. Nu în ultimul rând, unealta inspiră și motivează copiii, provocându-i să fie creativi, să ia decizii și să lucreze independent.

Platforma Liveworksheets – numită „*aplicație pentru viață*” am utilizat- pentru a construi activități de învățare, foi/cărți de lucru, care se pot efectua online interactiv, pentru evaluare, cu feedback imediat.

Ne-am înregistrat cu elevii, am creat conturi, pentru a le putea verifica temele în timp real. Aici elevii pot rezolva/completa fișele de lucru online și pot trimite răspunsurile profesorului. Acest lucru este bun pentru elevi (este motivant), poate fi și distractiv, pentru profesor (economisește timp) și pentru mediu (economisește hârtie).

O altă aplicație folosită este *Wordwall*, care poate fi utilizată pentru a crea atât activități interactive, cât și printabile. Majoritatea șabloanelor sunt disponibile atât într-o versiune interactivă, cât și într-o imprimabilă. Cel mai des le creăm mici jocuri interactive, iar elevii trebuiau să răspundă/aleagă răspunsurile corecte. Elevii lucrează cu Adevărat sau Fals, Ghicește cuvântul care lipsește, roata alegătoare (*care indică care va raspunde primul*), anagrame, găsește perechea, etc.

O altă metodă este „*Masa rotunda*,- o tehnica de învățare prin cooperare care este indicat a fi folosită în grupuri mici de elevi. Aici ne-am propus trecerea de la un elev la altul, într-un sens bine stabilit, a unei hârtii și a unui creion. Fiecare elev nota cu acest creion și pe aceasta hartie informațiile, ideile soluțiile sale. Sau o alta varianta este ca fiecare elev să aiba un creion de alta culoare, hârtia fiind aceea care va trece de la un elev la altul. Pentru început am formulat o întrebare sau problemă, iar formularea individuala a raspunsurilor și

colectare a acestora o făceam prin una dintre modalitățile de mai sus. Forma orală a mesei rotunde este "Cercul". Rapid și eficient, această tehnică obligă pe fiecare membru al grupului, într-o ordine stabilită să participe la discuții cu o idee.

Jocurile de rol sunt ideale pentru orice arie de dezvoltare, dar, în cazul autonomiei personale, elevii speciali pot învăța ușor principiile esențiale ale vieții de zi cu zi: "*At the show*", "*Visiting the museum*", "*On a trip*", "*With friends*". Observând de fiecare dată comportamentul colegilor, imitându-l și generalizând fiecare noțiune dobândită într-o situație reală, autonomia personală va fi îmbunătățită semnificativ.

Astfel, copiilor le plac aceste metode activ-participative și chiar dacă uneori copiii cu CES nu le înțeleg pe deplin ei solicită să participe în număr cât mai mare la realizarea lecției. Lista metodelor și tehnicilor este foarte vastă și poate fi folosită și îmbogățită în funcție de imaginația și creativitatea noastră în calitate de profesori și în funcție de nivelul clasei la care predă.

În concluzie, putem afirma că progresul școlar se obține treptat prin muncă și efort uriaș depus atât de cadrul didactic, cât și de elev. Capacitatea de învățare a elevilor cu CES, ambianța și sprijinul familiei și a societății în general, influențează foarte mult obținerea unui progres școlar real.

Încurajând modelul școlii incluzive, vom reuși crearea unei culturi incluzive atât la nivelul școlii, cât și la nivelul comunității, venind în sprijinul societății viitoare, societate în care fiecare își va asuma un rol, o identitate bine definită, unică, dar capabilă de conviețuire cu ceilalți care, prin natura lor firească, sunt diferiți.

Referințe bibliografice:

1. Bulat Galina, Gînu Domnica, Rusu Natalia, "Evaluarea dezvoltării copilului: Ghid metodologic", Lumos Foundation, Chișinău, 2015.
2. Gherguț A., „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată”, Ed. Polirom, Iași, 2001.
3. Gînu Domnica, "Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic, Lumos Foundation Moldova, Chișinău, 2015"
4. Hall și Tinklîn 1998 „Elevii cu deficiențe din învățământul superior”, Consiliul Scoțian de Cercetare a Educației.
5. Velișco Nadejda, Bulat Vera, "Educație incluzivă: Unitate de curs", Lumos Foundation Moldova, Chișinău, 2017.
6. Vrăjmaș T., „Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale”, Ed. Aramis, București, 2001.

CONLUCRAREA INSTITUȚIEI DE EDUCAȚIE TIMPURIE CU FAMILIILE DIN CARE PROVIN COPII CU DEFICIENȚE AFECTIVE

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

Abstract: *The article focuses on the ways in which the early education institution and the families with children having educational disabilities can collaborate. The specific psychological climate of the family is highlighted, this climate having a decisive impact on the child's emotional state, that influences his future attitude towards other people, towards himself. The difficulties faced by parents in the education of children with emotional deficiencies and the valuable indications that these families must follow are described.*

Keywords: *cooperation, children with emotional deficiencies, the institution of early education, behavior, psychological climate, emotional knowledge*

Familia prezintă izvorul de transmitere copilului a experienței socio-istorice și, în primul rând, a experienței emoționale, a relațiilor reciproce dintre oameni.

Ca mediu afectiv, familia are un rol esențial. Ea este „școală a sentimentelor”, oferind copilului o gamă diversă de trăiri și experiențe afective. Aici învață să iubească și să fie iubit, să realizeze acomodări și adaptări afective; aici se confruntă cu stări de frustrare sau de gelozie, dobândind treptat controlul asupra propriilor stări afective. Toate acestea constituie ceea ce specialiștii au numit-o formă de „cunoaștere emoțională”, care asigură evoluția normală a copilului.

Deci, mediul familial reprezintă cadrul în care se desfășoară acțiunea educativă a familiei. Numai în familie copilul simte deplina participare, atenție, înțelegere, bunătate fără de care el nu va trăi o viață adevărată. Cel mai mult copiii au nevoie de susținere emoțională din partea familiei.

Atmosfera de înțelegere reciprocă din familie, cultura pedagogică a părinților contribuie la dezvoltarea calităților sociale și morale ale copilului. Conflictele din sânul familiei, ignorarea intereselor, trebuințelor lui, îi pot provoca, după părerea medicilor, trăiri negative care constituie factori ce favorizează apariția nevrozelor [1, p. 35].

Familia, climatul ei psihologic specific, dispoziția emoțională a membrilor ei, are o influență decisivă asupra stării afective a copilului, adică asupra stării sale psihice, de care depinde viitoarea lui atitudine față de realitatea inconjurătoare, de alți oameni, de sine însuși.

Prin deficiențe afective înțelegem stările afective negative ale copilului, care pot avea cauze diferite, ca suferința morală provocată de insucces într-o oarecare activitate, în special când e executată în condiții de rivalitate, de întrecere; repulsia resimțită față de anumite alimente, pe care este, totuși, nevoit să le consume; nemulțumirea provocată de reglementarea prea severă a vieții la grădiniță. Însă cele mai accentuate și mai stabile trăiri afective negative apar în cazurile în care copilul nu este satisfăcut de atitudinea celor din jur față de el, mai ales a educatorilor și a sămașilor săi. Caracterul acut și durată mare a acestor trăiri pun în evidență importanța deosebită ce o au pentru copil relațiile reciproce favorabile dintre el și cei din jur. Copilului care nu reușește să stabilească asemenea relații, ele îi apar și mai pline de atracție, ceea ce duce la agravarea trăirilor sale negative, în spatele cărora, după cum susține psihologul L.I. Bojovici, „se află lumea trebuințelor copilului – a năzuințelor, dorințelor, intențiilor lui strâns împletite între ele și raportate la posibilitățile de realizare a lor” [3, p. 63].

Sentimentul nemulțumirii copilului, trăit de un anumit caracter al relațiilor sale reciproce cu cei din jur, se manifestă sub forma unor trăiri variate, cum sunt: complexul de inferioritate, amărăciunea, mânia, ura ș.a. Uneori aceste trăiri își găsesc o expresie pregnantă și spontană: prin mimică, vorbire, poză, mișcări, gesturi ș.a. Însă ele se pot manifesta și altfel, de exemplu, prin anumite acțiuni, fapte, atitudini față de alți oameni. În ultimul caz, motivele și emoțiile care-l determină pe copil să se comporte într-un fel sau altul, nu întotdeauna pot fi ușor stabilite, fapte ce poate duce la interpretări greșite sau superficiale a cauzelor unor sau altor fapte comise de copii.

Astfel, unii educatori îi socot închiși în sine, izolați pe copiii, care refuză să participe la activitățile în comun, iar pe cei tăcuți, care nu-i împiedică pe pedagogi în activitatea lor îi consideră drept copii la care totul e în regulă, se dezvoltă normal e.t.c., și adesea nu încearcă să le descifreze comportamentul, ci îi lasă, pur și simplu, în pace.

Educatorul care cunoaște slab particularitățile de dezvoltare afectivă a copiilor, va cădea în formalism, dacă le va cere în mod categoric să fie ascultători, în timp ce acela care știe să le dirijeze corect emoțiile și sentimentele, va obține succese mari în educația lor.

Prin urmare, educatorul trebuie să stabilească relații judicioase cu părinții pentru a furniza date necesare privind condițiile de dezvoltare a lor în familie.

Educatorul se va interesa cine dintre membrii familiei îi acordă copilului atenție; cu ce se îmbogățește el spiritual, educativ în rezultatul comunicării cu persoanele apropiate; de la cine așteaptă să fie compătimit, când are vre-un insucces, necaz pe suflet; cui i se adresează mai des după sfat, ajutor, pe cine îl roagă să-i citească povești, să-i explice, să-i povestească ceva, să se plimbe.

După ce a făcut cunoștință mai în de aproape cu familiile discipolilor săi, educatorul cu mult tact le va atrage atenția asupra neajunsurilor fizice ale copiilor lor, dacă acestea există. Îi va îndruma cum trebuie să procedeze, pentru ca copiii lor să aibă o motricitate bine dezvoltată; îi va sfătui să se adreseze neîntârziat logopedului în cazul în care va remarca la copiii lor anumite defecte de articulație, ce n-ar putea fi corectate decât cu ajutorul medicului specialist. Se știe că defectele de vorbire mai grave fac dificilă comunicarea copilului cu colegii săi și favorizează dezvoltarea comportamentului izolat. Se are în vedere tulburarea afectivă ce constă în ruperea contactului psihic cu lumea înconjurătoare și trăirea exersivă a vieții interioare.

În astfel de cazuri nu trebuie să ne bazuim pe afirmațiile părinților că defectele de vorbire dispar de la sine după o anumită vârstă. Cu atât mai mult, că și după dispariția defectelor respective la unii copii persistă deformările caracteriale dobândite, în special tendința pronunțată spre izolare și nu întotdeauna pot fi corectate.

Educatorul trebuie să acorde în permanență o atenție deosebită particularităților dezvoltării neuro-psihice și afective a copiilor. Același lucru trebuie să-l facă și părinții sub îndrumarea competentă și tacticoasă a pedagogului față de copii.

Părinții care-și apreciază și își recompensează în chip exagerat copiii nu dau dovadă întotdeauna de același zel, când e vorba să le corecteze cusurile, cum pot fi și unele fizice, de exemplu: strabismul, defectele de articulație și de motricitate etc. Defectele de acest gen îi dezavantajează pe copiii respectivi în fața celorlalți colegi, iar vorbirea prost articulată și greu înțeleasă de sămașii lor, îi împiedică să stabilească relații interpersonale cu aceștia.

Copilul întâmpină dificultăți în stabilirea contactelor cu sămașii și în cazul când părinții lui sunt persoane nu prea comunicative. Firește că copilul îi poate înlocui uneori

mamei o societate oricât de interesantă; ea simte o plăcere deosebită să-și petreacă timpul liber împreună cu el, îl distrează, spunându-i povești, îl învață câte ceva și crede sincer că îi poate substitui întru totul contactul cu alți copii.

Ținând cont de toate acestea, educatorul va atrage părinților atenția, că trebuie, dimpotrivă, să-și stimuleze copilul la stabilirea contactelor cu covârșnicii lui, întrucât numai în cadrul colectivului, preșcolarii pot avea condiții optime pentru formarea deprinderilor de a comunica între ei.

Străduindu-se să le atragă părinților atenția asupra faptului că copilul lor întâmpină dificultăți în stabilirea contactului cu covârșnicii, educatorul nu rareori remarcă semne mai mult sau mai puțin accentuate de închidere în sine. Pe unii dintre ei nu-i interesează decât cercul restrâns al familiei proprii și al familiilor rudelor lor. De aici și slaba dezvoltare a trebuinței de a comunica, prezentă la acești copii. Există și un alt tip de părinți, mult mai închiși, care sunt preocupați de chestiunile, interesele, trăirile lor personale. Aceștia nu acordă, de obicei, atenție celorlalți membri ai familiei lor, nu-și exprimă în nici un fel atitudinea afectivă față de copii. De aceea copiii acestor familii le este caracteristică, de regulă, o oarecare răceală în relațiile cu alte persoane, imposibilitatea de a-și manifesta sentimentele față de sămași, precum și de a răspunde afectiv la semnele afecțiunii lor.

În urma discuției cu părinții unor copii, închiși în sine, educatorul va constata că, în unele cazuri, comunicarea deficitară a acestor copii cu sămașii lor este determinată de atitudinea greșită a părinților față de persoanele din jur, precum și de modalitățile de exprimare a atitudinii respective.

Întrucât apreciază unilateral pe cei din jur, inclusiv pe colegii copilului lor, acești părinți ajung uneori să disprețuiască și asemenea calități umane, cum sunt: bunătatea, onestitatea, comunicativitatea, sensibilitatea sufletească ș.a. În rezultat copiii lor se „molipsească” de această atitudine afectivă condamnată și încep s-o manifeste tot mai consecvent. Ei întâmpină pe an ce trece tot mai multe greutăți în ce privește înțelegerea semenilor și nu-și pot dezvolta trăsăturile sociale ale personalității.

Oricare ar fi contextul vieții lor, copiii sunt supuși unor influențe multiple care acționează în direcții diferite sau chiar în sens opus. De aceea e necesar ca familia să fie larg deschisă influențelor exterioare, nu pentru a primi „indicațiile” unui stat, ci pentru a contribui la progresul comunității în care este încadrată și pentru a primi în schimb suportul și ajutorul pe care este îndreptățită să le primească.

Dezvoltarea socială a copiilor poate fi înfăptuită cu adevărat numai prin contactul emoțional cu adulții. Dezvoltarea armonioasă a copilului mic și starea sa emoțională pozitivă depind direct de calitatea comunicării lui cu persoanele apropiate din mediul familial. Iar aceasta, la rândul ei, influențează dezvoltarea relațiilor reciproce dintre copil și sămașii săi [2, p. 71].

Observările efectuate asupra comportării copiilor în perioada primei copilării au evidențiat o oarecare stabilitate a anumitor manifestări emoționale. Odată fixate, ele încep să contribuie la apariția unor forme de comportare relativ stabile, care constituie, după opinia lui L. I. Bojovici „baza de formare a caracterului copilului” [3, p. 45]. Astfel, trăirea bucuriei, caracteristică copilului, se fixează în anumite condiții, transformându-se în trăsătura de caracter, denumită dragoste de viață; iar excitabilitatea crescută, iritabilitatea pronunțată pot duce la constituirea unei asemenea trăsături de caracter, cum este

impulsivitatea, care, dacă nu este corectată în perioada copilăriei, devine ulterior o serioasă piedică în calea comunicării copilului cu cei din jur.

Colaborând cu părinții, educatorul își poate da ușor seama că până și familiile reușite, adică cele în care domnește înțelegerea, dragostea reciprocă, și copiilor li se acordă multă atenție, au nevoie de sfaturile calificate ale pedagogilor, de un sincer schimb de păreri cu el asupra caracterului, deprinderilor, comportării copiilor.

Este necesar să li se demonstreze părinților că dezvoltarea sentimentelor copilului nu trebuie să decurgă pe o cale spontană. Această cale este determinată de înrăuirile lor educative asupra copilului și că ele depind de orientările valorice ale familiei, de stilul relațiilor reciproce și de atitudinea părinților față de persoanele din jur.

Conlucrând cu familia, educatorul le va propune părinților să urmeze următoarele principii:

- să studieze personalitatea copilului, pentru a-i cunoaște perfect atât trăsăturile pozitive, cât și pe cele negative;
- să-i asigure o dezvoltare armonioasă și multilaterală – fizică, morală, intelectuală, estetică;
- să țină mereu cont de faptul că dezvoltarea plină a copilului nu e posibilă fără educarea sistematică a emoțiilor și sentimentelor lui [1, p. 58].

Pornind de la problema de cercetare ce ține de parteneriatul instituției de educație timpurie cu familiile din care provin copiii cu deficiențe afective, am inițiat o activitate experimentală.

La etapa inițială a experimentului am propus părinților un chestionar pentru a furniza datele necesare privind condițiile de dezvoltare de care beneficiază copiii la domiciliu. Părinții au răspuns la următoarele întrebări:

- Vă ocupați de educația copilului Dvs?
- Cum credeți, vă reușește educația copilului?
- La copilul Dvs. sunt educate așa calități ca: bunătatea, compasiunea, respectul?
- E în stare să compătimizească persoanele apropiate?
- Cum se manifestă această calitate?
- Ce relații există între Dvs. și copil?
- Ce îl bucură pe copilul Dvs, ce îi provoacă amărăciunea, nemulțumirea?
- Ce fel de emoții încearcă în timpul jocurilor și cum le manifestă?
- E în stare să-și apere interesele în fața părinților, fraților și surorilor, în fața sămașilor?
- În ce mod își apără interesele?

Răspunzând la prima întrebare din 23 de părinți, 11 au menționat că se ocupă de educația copilului; 6 părinți (tați) au indicat că se ocupă de la caz la caz. Ceilalți 6 părinți au indicat că copiii lor se află toată ziua la grădiniță și sunt mulțumiți de educația lor.

La întrebarea a doua 12 părinți sunt de părerea că le reușește educația; 7 părinți nu sunt siguri că le reușește educația, fiindcă observă la copiii lor unele trăsături negative de caracter (neascultare, furie, indignare, frică etc.); ceilalți 4 părinți s-au destăinuit că nu le reușește educația copilului și sunt nevoiți să aplice pedeapsa.

Majoritatea părinților au indicat că la copiii lor sunt educate calitățile umane, ca: bunătatea, compasiunea, respectul; sunt în stare să compătimizească persoanele apropiate; calitatea respectivă se manifestă prin emoții de jale, plâns, sărut etc.

Răspunzând la întrebarea „Ce relații există între Dvs. și copil?, o bună parte din părinți au menționat că relațiile sunt bune, bazate pe dragoste și încredere reciprocă; unii părinți (4 tați) sunt de părerea că relațiile sunt tensionate, fiindcă copiii lor sunt agresivi, uneori închiși în sine, foarte frecvent își manifestă nemulțumirea prin capricii pasive și chiar încăpățănare.

La întrebarea „Ce îl bucură pe copilul Dvs. și ce îi provoacă amărăciunea, nemulțumirea?”, 4 părinți au menționat că pe copiii lor îi bucură faptul atunci când ei nu pleacă la grădiniță; se plimbă numai cu mama, se joacă singuri cu jucăriile lor preferate; 3 părinți au indicat că copiii lor foarte frecvent sunt nemulțumiți când lor li se face observație, manifestând nemulțumirea prin plâns îndelungat, țipete, strigăte.

La întrebarea „Ce fel de emoții încearcă copilul în timpul jocului și cum le manifestă?”, o bună parte din părinți (16 persoane) nu au dat răspuns, iar 4 părinți au menționat că regretă că copiii lor nu doresc să se joace, necătând la faptul că au foarte multe jucării.

Din răspunsurile părinților la ultimele două întrebări ale chestionarului, am constatat că în majoritatea familiilor copiii lor sunt în stare să-și apere interesele în fața părinților, fraților și surorilor, iar în fața sămașilor nu. Părinții au indicat că copiii încă nu sunt în stare să aducă argumente în sprijinul lor, caută să obțină acest lucru fie cu rugăminți sau cu lacrimi.

Analiza răspunsurilor părinților la întrebările chestionarului ne-a dat posibilitate să constatăm că nu în toate familiile predomină o atmosferă liniștită, calmă, bazată pe stimă și respect reciproc. Unii părinți sunt preocupați de interesele, trăirile lor personale și nu acordă atenție cuvenită copilului, nu-și exprimă în nici un fel atitudinea afectivă față de el. Deci, este necesară studierea tuturor posibilităților care vor contribui la conlucrarea educatorului cu familiile din care provin copii cu deficiențe afective și crearea la maximum a condițiilor favorabile pentru procesul educațional în scopul depășirii greșelilor în educație, comise de părinți.

În scopul îndrumării părinților în vederea exercitării acțiunilor educative, s-a stabilit o linie comună evitând contrazicerile în acțiunea de influențare educativă. În desfășurarea parteneriatului pedagogic cu părinții s-au practicat consultații, convorbiri individuale în scopul menținerii experienței pozitive de educație și stilul relațiilor reciproce în familie, de asemenea acordându-le ajutor părinților pentru a folosi just metodele de influență asupra copiilor.

Activitatea cu părinții ce s-a realizat a purtat un caracter multiaspectual. Astfel, în decursul anului s-a inițiat clubul părinților, urmărind scopul de a dezvolta abilitățile de a interacționa și empatiza cu propriii copii.

Obiective specifice:

- Îmbunătățirea relațiilor de consiliere și relaționare cu familia, în deosebi cu familiile din care provin copiii cu deficiențe afective;
- Schimbarea mentalității tradiționale în legătură cu poziția copilului în familie;
- Dezvoltarea unor atitudini stimulative și suportive în rândul părinților;
- Promovarea principiilor democratice în relația părinte-copil;
- Dezvoltarea la părinți a unor abilități de care au nevoie pentru a influența pozitiv comportamentul copiilor.

Un subiect foarte important care a fost în centrul discuției cu părinții a fost „Pedeapsa în familie”.

În discuție cu părinții întrebarea care a apărut de la bun început a fost formulată astfel: „Cum să se procedeze pentru ca pedeapsa să își atingă scopul?”. Scopul fiind evident – îndreptarea greșelii.

Primul aspect asupra căruia am dorit să ne oprim a fost acela al raportului copilului cu greșala.

I-am convins pe părinți că este necesar ca pedeapsa să fie însoțită de explicarea greșelii. Dacă vom pedepsi copilul fără să-i arătăm în prealabil unde a greșit, în așa fel încât el să fie convins, că a greșit, scopul pedepsei va fi în bună parte compromis. Desigur, nu negăm că pot exista cazuri în care părinții să pedepsească pripit, fără o informare prealabilă suficientă, astfel că efectul va fi altul decât cel scontat.

Le-am explicat părinților că e necesar să fie întrebat cu răbdare copilul asupra motivelor care l-au determinat să acționeze greșit, urmând ca apoi să i se explice de ce și unde a greșit. Acesta e primul caz. Frecvent poate fi și al doilea caz, în care copilul să nu judece, fie și greșit, asupra acțiunii sale, ci să acționeze pur și simplu din spirit de imitație pentru a nu fi mai prejos decât alții mai mari care procedează la fel. Se cere intervenția explicabilă pentru a lămuri copilul asupra valorii morale pe care a încălcat-o.

În discuție cu părinții s-a ajuns la un numitor comun: punctul de plecare al pedepsei trebuie să fie explicația. Și aici punem accent pe o dublă explicație: explicația dată de copil asupra motivelor acțiunii greșite; explicația dată de părinte asupra a ceea ce este greșit în explicația copilului despre acțiunea greșită.

În concluzie, părinții au fost atenționați să rețină pentru activitatea cotidiană următoarele momente:

- pedeapsa să nu se aplice fără explicarea greșelii săvârșite și a urmărilor ei posibile;
- nici o greșeală să nu rămână nepedepsită;
- în pedepse să se evite orice abuz;
- pedeapsa să fie eficientă, ceea ce impune să se țină seama de modul în care reacționează fiecare copil la o pedeapsă sau alta;
- pe cât posibil, accentul să se mute pe pedepse stimulative; constructive, în care copilul să fie obligat și chiar să se oblige singur la îndeplinirea unor lucrări necesare lui sau în familie;
- părinții să adopte o poziție comună atunci când copilul trebuie pedepsit.

Activitatea cu subiectul „Să devenim părinți responsabili de soarta copiilor noștri” a venit în sprijinul părinților în vederea conștientizării responsabilității pe care le au față de copil în momente decisive lor privind viitoarea carieră și a dezvoltării unor practice educaționale adecvate.

Activitatea respectivă a urmărit scopul ca prin strategiile didactice interactive își propun sprijinirea socio-educativă a părinților în vederea îmbunătățirii relațiilor părinte-copil și a celei grădiniță-familie, precum și în vederea prevenirii situațiilor de criză în procesul decizional al copiilor preșcolari.

Obiective:

- Dezvoltarea unor atitudini pozitive și a unor percepții sociale corecte la părinți față de problemele educației juste a copiilor;
- Conștientizarea relațiilor de parteneriat dintre familie și instituția de educație timpurie.

Etape în derularea ședințelor:

Etapa întâi: informarea privind oferta de servicii de consiliere a părinților: depistarea în colaborare cu managerii și cadrele didactice a familiilor interesate să participe.

Etapa a doua: întâlniri efective cu părinții.

În concluzie, vom menționa următoarele: în colaborare strânsă cu familia pot fi soluționate cu succes sarcinile privind educația copiilor cu deficiențe afective.

Referințele bibliografice:

1. CUZNEȚOV, L. *Etica educației familiale*. Chișinău: ASEM, 2000. 297 p. ISBN 9975-75-068-0
2. PALADI, G. et al. *Familia: Probleme sociale, demografice și psihologice*. Chișinău, 2005. 231 p. ISBN 9975-62-138-4
3. БОЖОВИЧ, Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.

REFERENȚIALUL TEORETIC AL REMEDIERII COMPORTAMENTALE PENTRU ELEVII CLASELOR PRIMARE

**LILIANA SARANCIUC-GORDEA, doctor, conferențiar universitar,
CRISTINA BUZILA, masterandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *This article elucidates the theoretical reference of behavioral remediation for primary school students.*

Keywords: *disruptive behavior, positive education, behavioral remedial pedagogy, pedagogical remediation.*

Managementul *comportamentului elevilor* în mediul școlii/sala de clasă a devenit o provocare cu care se confruntă cadrele didactice în ultimii ani, vizând creșterea atât a frecvenței, cât și a gravității acestor manifestări în mediul școlar dar mai accentuat în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19.

Literatura de specialitate și cercetările din domeniu subliniază diversitatea mare a *comportamentelor dezadaptive/disruptive/indezirabile* în clasă care pot fi diferite ca durată, gravitate, frecvență sau formă de manifestare incriminate de *motive* complexe și multicauzale:

- o erodare generală a statutului adultului și a autorității în societate;
- modificarea tehnicilor de creștere a copiilor;
- conflictele maritale care influențează negativ contextul familial;
- dezvoltarea preocupărilor față de prerogativele individului [1];
- închiderea școlilor și învățarea la distanță prin intermediul internetului, televiziunii, radioului și altor tehnologii care a reușit doar parțial să înlocuiască învățarea ce are loc în mediul școlii;
- organizarea și gestionarea timpului în învățarea la distanță, elemente greu de controlat pentru elevi, dar și pentru cadrele didactice;
- e accesul inegal la învățarea de la distanță și copiii și tinerii rămași singuri acasă;

- accesul la internet și, în special, accesul la conexiunea pe bandă largă mai limitat pentru copii din mediul rural;
- o mai multă atenție, în contextul pandemiei COVID-19 decât înainte, problemelor ce se referă la neșcolarizare, abandon școlar și absenteism;
- afectarea în mod disproporționat a elevilor ai căror părinți au un nivel incomplet de studii [2].

După V. Mih comportamentul *dezadaptiv/disruptiv/indezirabil* reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale. Comportamentul *dezadaptiv/disruptiv/indezirabil* poate fi determinat de:

- un mediu educațional insuficient structurat;
- un context nestimulant, suprasolicitant sau de insuficientă diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului. În sensul dat autorul menționează că în producerea comportamentului *dezadaptiv* intervin mai multe cauze aflate în interacțiune, evidențiindu-se prin 2 criterii generale de bază:
 - a) comportamentul persoanei este contrar normelor sociale;
 - b) comportamentul cauzează un stres semnificativ celor care interacționează cu acea persoană [3].

Autorul menționează că în context școlar un comportament este considerat dificil, dacă:

- împiedică elevul să participe la activitățile curriculare;
- are un efect negativ asupra procesului educative și asupra performanțelor de învățare ale elevului și a clasei;
- nu este adecvat vârstei și nivelului de dezvoltare ale elevului;
- duce la izolarea elevului de colegi;
- reduce oportunitățile elevului de dezvoltare personal (abilități, stima de sine, aptitudini) etc.

Dar, totodată, autorul susține că aceste criterii de descriere a comportamentului *dezadaptiv* trebuie să faciliteze identificarea timpurie a manifestării lui prin proiectarea unor intervenții orientate spre soluționarea problemelor constatate. Astfel, obținerea unor date cât mai variate despre comportament și despre ameliorarea acestuia devine o competență de bază a învățătorului, dezvoltată pe baza experienței, auto-reflexiei, a stăpânirii de competențe privind modul în care poate fi observat, colecționat și utilizat datele. [ibidem]

Astfel, acest aspect educațional abordat prefigurează contextul pedagogiei pozitive de remediere a comportamentului elevilor în mediul școlii/clasei, prin predarea normelor sociale, se evidențiază nivelul primar de prevenție în care sunt accentuate așteptările mediului școlii față de comportamentul elevilor (claselor primare) și pașii de prevenție în apariția comportamentelor problematice. [4, p. 2] Conform surselor de specialitate (M. White, A. Murray, C. Kibe, I. Boniwell, M. Seligman, V. Negovan etc.), acest context vizează un proces de educație pozitivă care:

- se referă la intervențiile și programele validate empiric, extrase din psihologia pozitivă, ce au un efect asupra stării de bine a elevilor;
- promovează o viziune diferită față de cea a programelor tradiționale, concentrate exclusiv pe performanță și rezultate academice/școlare;
- vizează atât abilitățile tradiționale, cât și fericirea, școala fiind un mediu în care elevii au ocazia să își dezvolte și antreneze nu doar mințile, ci și o serie de forțe caracteriale,

virtuți și competențe pe care se bazează starea de bine. În sensul dat, un principiu esențial al educației pozitive este că starea de bine și învățarea eficientă sunt simbiotice, astfel starea de bine ar trebui cultivată în școală nu doar ca antidot împotriva depresiei sau ca modalitate de a crește satisfacția în raport cu viața, ci și pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă;

- poate fi definită ca o împletire a științei psihologiei pozitive, cu cele mai bune practici de predare-învățare, cu scopul de a încuraja și susține indivizii și instituțiile de învățământ să înflorească în cadrul comunității din care fac parte. Astfel, educația pozitivă se evidențiază ca posibilă soluție pentru combaterea/reducerea unor probleme stringente ale educației și societății actuale – criza învățării și prevalența și incidența ridicată a simptomelor depresive;
- poate fi divizată în două capitole principale din istoria pilonilor educației pozitive:
 - (1) educarea stimei de sine și a abilităților socio-emoționale;
 - (2) interesul pentru reziliență - starea de bine poate fi predată și învățată în mediul școlar - întărirea rezilienței, prin dezvoltarea capacității elevilor de a gestiona mai eficient sursele de stress prin metode: de dezvoltare a gândirii optimiste bazată pe o perspectivă realistă și flexibilă în raport cu problemele; asertivitate; brainstorming; abilități de coping și de rezolvare de probleme; luarea deciziilor. [apud, 5, pp. 128 - 130]

În sensul dat G. Martea menționează că din perspectiva *pedagogiei ca știință de reglare a proceselor de formare a omului* [6, p. 635] procesul educațional vizează formarea personalității omului într-un mediu social prin abilitatea cadrului didactic de a forma viitorul cetățean – *elevul* să se recunoască ca *personalitate integră* atât în mediul școlii cât și cel social. Prin vizorul competențelor profesionale dezvoltate la *cadrul didactic* (competența științifică, competența psihopedagogică, competența psihosocială) se definește *rolul* acestuia de a *motiva* și a *stimula* elevul, creându-i în procesul dezvoltării, *sentimentul de siguranță în propria personalitate cu propria identitate*. În sensul competențelor profesionale formate și dezvoltate, cadrul didactic urmează:

- să creeze mediul favorabil al procesului psihosocial și psihoemoțional în dezvoltarea elevului;
- să creeze condiții favorabile menite de a dezvolta propria personalitate;
- să valorifice conținuturi curriculare care să corespundă necesităților reale ale elevului și societății;
- să găsească calea corectă de comunicare cu elevul pentru a-i determina potențialul intelectual cu lumea interioară, raportat la personalitatea sa și a unității de învățare. În sensul dat, autoarea G. Martea susține că, scopul urmat de un comportament adecvat și motivate, realizat în parametrii de respect, responsabilitate, afecțiune și colaborare reciprocă dintre elev-profesor, ulterior va produce și efectele respective bazate pe eficiență, randamentul, valoarea și capacitatea instruirii și educației. Iar în așa mod se formează omul cu personalitatea respective și se creează capitalul uman, proces de formare al individualității umane ca ființă socială. [ibidem, p. 636];
- să abordeze metode de predare cu accent pe gândirea logică, bazate pe creativitate și talent.

În sensul dat, autoarea face trimiteri și la mediul educațional al școlii care trebuie să corespundă și să se raporteze la schimbările și nevoile societății în evoluție, fiind axate pe cerințe inovaționale. Astfel, procesul educațional actual fiind abordat ca un fenomen de

„învățămint formativ-inovativ” de formare a omului-copilului cu noi conținuturi, raportate la personalitatea și identitatea individului prin „a cunoaște, a forma, a descoperi și de a implementa mereu noul în procesul educațional”. [ibidem]

Astfel, din perspectiva dată, sistemele educaționale umaniste moderne abordează un nou concept - *remediere pedagogică*. După D. Perrenoud (1998), C. Roegiers (2004) remedierea pedagogică constituie un dispozitiv care intervine în calitate de *terapii*, atunci când activitatea de învățare se dovedește nesatisfăcătoare, când se constată o non-conformitate a produsului ori a procesului cu obiectivele vizate. Iar după M. Bocoș remedierea pedagogică reprezintă un proces prin care se vizează două dimensiuni complementare: a) asimilarea de cunoștințe de către elevi și b) utilizarea anumitor strategii mentale în acest scop. Diferențele dintre aceste două dimensiuni rezidă în faptul că activitatea remediativă nu poate fi o activitate de reglare dacă este tardivă (se dezvoltă mai târziu decât normal). [apud, 7, p. 118]

În literatura de specialitate rusă (O.C. Газман, В.П. Бедерханова, Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) acest concept este interpretat ca „*sprijin pedagogic*” – „*asistență pedagogică*” și prefigurat ca o *activitate complementară procesului didactic cu scop strategic holistic de a ajuta copilul să devină stăpânul vieții sale* prin diverse *tactici de interacțiune cu copilul*: „protecție”, „ajutor”, „asistență” și „interacțiune”. [8]

Sursa abordată stabilește că:

- remedierea pedagogică vizează activitatea profesorului de a dezvolta la elev capacitatea de acțiune liberă „свободоспособность”, susținând astfel independența umană și creând condiții pentru auto-dezvoltarea copilului;
- sprijinul provine din nevoile reale pe care copilul le experimentează, dar din mai multe motive nu le poate satisface în mod independent. Prin urmare, având nevoie de ajutorul și sprijinul unei alte persoane.

Bazele conceptuale ale pedagogiei de remediere au fost puse de cercetătorul și pedagogul rus O.C. Газман (1989), tratând procesul de asistență preventivă și operațională a copiilor în rezolvarea problemelor lor individuale legate de sănătatea fizică și mintală, avansarea cu succes în învățare, comunicarea eficientă interpersonală, autodeterminarea vieții - existențială, morală, civilă, profesională, familie prin implicare individuală și alegere creativă. Din perspectiva conceptului *pedagogia de remediere* (O.C. Газман) rezultă că dezvoltarea copilului are loci mai fructuoși prin prisma a două procese unificate armonios: socializarea și individualizarea. În sensul dat В. Курников evidențiază cuvintele cheie care caracterizează conceptul pedagogiei de remediere/«педагогическая поддержка»: problemă, protecție, independență. [apud, 9, p. 6]

Astfel, *obiectul remedierii pedagogice* îl constituie procesul de determinare în comun cu copilul a propriilor interese, scopuri, oportunități și modalități de a depăși obstacolele (problemele) care îl împiedică să-și păstreze demnitatea umană și să obțină în mod independent rezultatele dorite în învățare, autoeducare, comunicare și un stil de viață sănătos prin *următoarele sarcini*:

- dezvoltarea și înțelegerea proprie a problemei copilului de către profesor, conștientizarea întregii situații de autodezvoltare a acestuia;
- ajutorarea copilului în conștientizarea acestei situații și corectarea propriei înțelegeri;
- reflecția comună cu copilul asupra problemei sale, încurajându-l să se realizeze ca subiect suveran al experienței și acțiunii de viață independente;

- crearea condițiilor pentru ca copilul să-și dea seama de perspectivele individuale pentru propria sa autodezvoltare. [8]

În contextul abordărilor conceptuale, Н.Б. Крылова stabilește *normele de sprijin care trebuie fundamentate în statutul profesional al cadrului didactic*:

- să ofere condiții pentru dezvoltarea copilului, bazându-se pe caracteristicile autodezvoltării, pe nevoile și interesele individuale;
- să fie pregătit să ajute copilul și să interacționeze cu el, încurajându-l să înțeleagă și să-și rezolve în mod independent propriile probleme personale;
- să nu impună unui copil anumite acțiuni sau un stil de comportament; el poate doar încuraja înțelegerea drepturilor, oportunităților și responsabilităților sale;
- să respecte dreptul copilului de a alege și de a manifesta „autodeterminare”, inclusiv autodeterminarea, autoorganizarea, autorealizarea etc.
- să perceapă copilul ca subiect cu drepturi depline în devenirea sa ca personalitate;
- să încurajeze acțiunile independente ale copilului pentru ca elevul în așa mod să-și dea seama de viața, valoarea morală și educațională a alegerii și responsabilității sale. [10]

Moștenitorii laboratorului „Gazman” și succesorii ideilor sale Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин menționează cu referire la tacticile pedagogiei de remediere că procesul dat vizează trecerea copilului din poziția pasivă de „victimă” și „consumator” în poziția activă de subiect în activitatea de rezolvare a problemei. [8] Tacticile vizează formarea în mintea copilului a ideii că, pentru a dobândi independența, este necesar să înveți să abordezi o poziție reflexivă în raport cu o problemă și, pe această cale, să construiești independent o activitate holistică de a o rezolva, astfel încât să învețe nu doar să acționeze spontan într-o situație problemă, ci să se gândească la asta: cum și de ce a apărut această problemă, ce vrea să apară ca urmare a acțiunilor sale, cât de real este, ce poate face pentru a realiza ceea ce își dorește, ce îl oprește, cum să faci față acestui obstacol, cum va afecta ceea ce a conceput pe alți oameni care sunt cumva implicați în această situație, ce trebuie de făcut pentru a nu agrava situația problemă, dacă se poate?

În opinia autorilor, având de rezolvat o situație problemă de comportament disruptiv la clasă, cadrul didactic va apela una din aceste tactici sau va combina mai multe tactici de rezolvare/schimbare a comportamentului, astfel deschizând noi provocări și oportunități (detalii în tabelul de mai jos). [10]

Tabelul 1. Tactici de remediere pedagogică

<i>Tactica I Apărare</i> - protecție: protejarea unui elev care se simte ca o victimă a circumstanțelor	<i>Tactica II Ajutor</i> : deblocarea activității - asigurarea tacticii Apărare	<i>Tactica III Asistență/</i> interacțiune: dezvoltarea capacității de a face alegeri	<i>Tactica IV Contractul/</i> interacțiune: modalități de construire a cooperării între profesor și elev
<i>Credo-ul tacticii</i> „protecție”: „Copilul nu trebuie să rămână o victimă a circumstanțelor”	<i>Credo-ul tacticii</i> „ajutor”: „Un copil poate face multe pentru el însuși dacă este activ în rezolvarea problemei sale. Trebuie să-l ajutăm să se asigure de asta.”	<i>Credo-ul tacticii</i> „contribuție/promovare”: „Un copil, după ce a primit o oportunitate obiectivă de a alege, ar trebui să devină un subiect de alegere”.	<i>Credo-ul tacticii</i> de interacțiune: „Contractul este un test de libertate și responsabilitate”.
<i>Valori</i> : dreptul copilului, autorealizare,	<i>Valori</i> : autoidentificare în mediul social, lauda constructivă; activismul	<i>Valori</i> : „Eul vrednic”; realizare de sine; autodeterminare;	<i>Valori</i> : libertatea contractuală; obligația;

încredere în sine, responsabilitate	în rezolvarea problemelor	managerul propriei puteri spirituale; a fi conștient de sine ca persoană care alege liber și responsabil	responsabilitatea reciprocă; încrederea
-------------------------------------	---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Astfel stabilim: din perspectiva standardelor de competențe actuale [11, 12] de a acționa prompt pentru a rezolva problemele care duc la comportamentul disruptiv și a echivala procesul educațional unei educații de calitate se recomandă:

Pentru managerii școlii:

- proiectarea stagiilor de formare continuă a cadrelor didactice cu accent pe pedagogia pozitivă (vezi detalii educație pozitivă – psihologie pozitivă) de predare a normelor sociale [5]: gândire strategică și leadership, abilitatea de a dezvolta integrat elevul, abilitatea de a forma parteneriate în beneficiul elevului, abilitatea de a crea o cultură a reușitei în sala de clasă;
- organizarea seminarelor pentru profesori cu scopul de a instrui/pregăti cadrele didactice pentru a remedia comportamentul elevilor.

Pentru cadrele didactice:

- Reevaluarea propriului stil de educație (de către cadrul didactic), în vederea eficientizării relației profesor–elev, prevenirii situațiilor comportamentale disruptive.
- Stabilirea demersurilor instructive în contextul tehnologiilor educaționale actuale care motivează și implică elevii într-un proces de învățare activă.
- Specificarea atât a comportamentului disruptive ce urmează să fie redus la minimum sau înlăturat (studierea atentă a naturii acestui comportament, a frecvenței și a condițiilor curente în care el se manifestă), cât și a comportamentului pozitiv care îi va lua locul.
- Identificarea în sursele de specialitate a întăririlor ce susțin comportamentul disruptiv, pentru a putea fi evitate, precum și a întăririlor care pot contribui la sporirea frecvenței comportamentului pozitiv.
- Învățarea comportamentelor pozitive la disciplina școlară DP utilizând strategiile pedagogiei de remediere comportamentală.

Referințe bibliografice:

1. Practici disciplinare utilizate în clasa de elevi. <https://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Practici-disciplinare-utilizate61763.php>
2. Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: Transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent. August 2020. Grupul Operațional pentru Educație coordonat de ONU cu privire la situația COVID-19 (condus de UNICEF și cu participarea BM, UNFPA, PNUD, OHCHR, UN Women, ICNUR, UNODC, UNESCO, FAO și UN RCO), și descrie contextul moldovenesc, bazându-se, de asemenea, pe recomandările menționate în Sinteza de politici a ONU cu genericul: „Învățământul în perioada COVID-19 și în anii următori”. https://www.unicef.org/moldova/media/4236/file/Working%20Paper%20Education%20and%20COVID-19%20in%20the%20Republic%20of%20Moldova_FINAL%20Romanian%20version.pdf%20.pdf
3. Mih, V., Elevul cu un comportament dezadaptiv. În Portal Consultanța psihologică. <http://www.consultanta-psihologica.com/elevul-cu-un-comportament-dezadaptativ/>
4. Sprijin pentru un comportament pozitiv la nivel de școală. D2.1: Manual de formare. https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_Training_Manual_RO.pdf
5. Dudău, Diana., Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilo

[r in contextul educatiei pozitive ca paradigma revolutionara in educatie Positive psychology coaching applied to teachers in the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf](#)

6. Martea, Galina, Pedagogia – știință în reglarea proceselor de formare a omului. În materialele conferinței științifice internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/634-637.pdf
7. Telean, Angela, Remedierea în evaluarea școlară. În Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Seria 18, Vol.2, 2016. Conferința "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului " Chișinău, Moldova, 23-24 martie 2016. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/116-122_1.pdf
8. Педагогическая поддержка. În Letopisi.Ru — «Время вернуться домой». https://letopisi.org/index.php/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%BA%D0%B0
9. Алфимов Дмитрий Валентинович, Яковенко Нина Богдановна, Понятие «Педагогическая поддержка» в современной педагогике. Center of Scientific Cooperation "Interactive plus". https://interactive-plus.ru/ru/article/113945/discussion_platform
10. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаборатория Олега Газмана. În Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех». Библиотека. Книжный шкаф. Новая классика методической литературы. Санкт-Петербург, 2010. <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4>
11. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general, Chișinău, 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
12. Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general. Aprobate la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr.1124 din 20 iulie 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf

EFICIENȚA ÎN PROCESUL DECIZIONAL LA ADOLESCENȚI

**MIRELA SPIȚĂ, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: This article brings attention to the following aspects related to the efficiency of the decision-making act: the analysis of decisions, errors which may appear in the decision-making process, stress factors, techniques for improving the decision-making act.

Keywords: decision, the efficiency of the decision-making act, techniques for improving the decision-making act

Preocupările pentru analiza rolului competenței decizionale în managementul educațional eficient își are originea în a doua jumătate a secolului al XX-lea, când termenul de competență a fost impus în domeniul calificărilor profesionale, ca necesitate de construire de repere care să descrie capacitatea unei persoane de a își îndeplini responsabilitățile de la locul de muncă. Termenul a fost introdus și în pedagogie, competența decizională fiind specifică managementului de vârf înalt [2]. Managementul educațional este cadrul în care s-a dezvoltat teoria referențială specifică formării competenței decizionale, definită conform datelor din tabelul de mai jos [4]:

Tabelul 1. Definiții ale deciziei

Autor	Definiție
Joița	drept funcție principală a procesului de conducere, proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, motorul managementului, nervul vital al managementului
Pătrașcu	loc central în activitatea de conducere
Cojocaru V.	competență importantă pentru orice conducător
Mihuleac	proces specific de transformare a cunoștințelor în acțiuni
Florea	opțiunea pentru un curs al unei acțiuni, în detrimentul altora posibile, așadar există proces decizional numai acolo unde apar mai multe posibilități alternative de desfășurare pentru acțiunea respectivă
K.M. Taylor	decizia reprezintă soluția adoptată de un sistem/ grup/ organizație pentru rezolvarea unei probleme
Sweetland și W. Haythorn	selecția unui răspuns dintr-un ansamblu de răspunsuri potențiale
Pătrașcu, Jinga	decizia este alegerea unei variante din numărul de variante construite (matematizarea teoriei deciziei este unul dintre cei mai însemnați pași ai modernizării științelor sociale). Decizia este procesul în care se alege o cale optimă pentru atingerea țelurilor propuse; ea declanșează realizarea planului.

Practica pune în evidență transferul competenței decizionale de la managementul de vârf înspre fiecare profesor în parte, definit în noile documente de politici educaționale drept manager al clasei, manager al propriei cariere profesionale (Joița, Pătrașcu, Ursu, Jinga). Mai mult decât acest transfer pe scară largă a competenței decizionale, cele mai recente documente de politici educaționale tind să preia recomandările Forumului Economic Mondial de la Davos, care prevăd printre competențele cheie solicitate de piața muncii anilor 2030: formarea competenței decizionale la tineri, în vederea integrării active în societate [6]. Procesul de redactare a documentelor fiind unul cronofag, educația nonformală este domeniul propice dezvoltării nevoilor emergente ale tinerilor, printre care menționăm formarea competenței decizionale. Sunt cunoscute, în acest sens, exercițiile de implicare a tinerilor în procese decizionale la nivel de comunități locale [4].

Menționăm proiectul „Participarea elevilor – un mod de a trăi democrația”, care implică tinerii din mediul rural în procesul de luare a deciziilor în comun, ca formă de participare a elevilor la viața școlii. Ghidul editat în cadrul proiectului conține exemple de proiecte educaționale dezvoltate de școlile pilot în care adolescenții s-au implicat în luarea de decizii cu privire la menținerea unui mediu curat în curtea școlii și în comunitatea locală, menținerea optimă a stării de sănătate prin respectarea unui regim alimentar echilibrat, menținerea unui dialog real cu comunitatea locală, decizii cu privire la întrajutorarea membrilor comunității locale, aflați în nevoi din cauza lipsei de informare. Ghidul subliniază rolul organizațiilor elevilor în antrenarea elevilor în procesul de luare a deciziilor.

Aceeași idee este subliniată în studiul de caz „Implicarea tinerilor în procesul luării deciziilor”, desfășurat în orașul Cugir, județul Alba: o modalitate foarte eficientă de participare a tinerilor la luarea deciziilor o reprezintă apartenența lor la o asociație.

Pe aceeași linie se înscrie, de data aceasta în Moldova, studiul de caz „Participarea elevilor Liceului Academiei de Științe a Moldovei/ Liceului Teoretic *Aristotel* la luarea deciziilor”. Este pus în evidență rolul consiliului elevilor în procesul de luare a deciziilor, pornind de la momentul alegerilor membrilor consiliului, până în momentul implementării în viața comunității a deciziilor luate în consiliu și multiplicarea exemplelor de bună practică în școli similare din Moldova.

În școli din Europa, copiii învață și se familiarizează cu valorile și cu principiile proceselor democratice la ore și la școală. Integrarea elevilor în procesul decizional din școli îi responsabilizează și le promovează sentimentul de participare la propria educație. Un exemplu de implicare a stakeholderilor în formarea competenței decizionale la elevi îl reprezintă agenția Sparqs din Scoția, care lucrează mai ales cu colegii și cu universități. În martie 2016, Sparqs s-a adresat și școlilor gimnaziale, prin intermediul unei serii de materiale menite să contribuie la îmbunătățirea consiliilor de elevi. [4]

Procesul decizional la elevi are un caracter specific, datorat caracteristicilor constructelor implicate în actul decizional. Menționăm constructe psihologice: gândirea elevului, voința, motivația, orientările valorice, gradul de responsabilitate, temperamentul; constructe psihofiziologice: capacitatea de recepționare/ stocare/ prelucrare a informației, gândire analitică, capacitate prospectivă, discernământ, obiectivitate în alegere; constructe cognitive: aptitudini cognitive individuale, capacitatea decizională, complexitatea cognitivă, cunoștințele științifice, cunoștințele procedurale, cunoștințele atitudinale [3]. Stadiul de dezvoltare a proceselor psihice menționate implică etape suplimentare celor specifice managementului de vârf, enumerate în tabelul alăturat [5]:

Tabelul 2. Etape ale procesului decizional la adolescenți

Categoriile de etape	Etape propriu-zise
A. etape pre decizionale	definire / formulare a situației problematice care este de rezolvat;
	stabilirea obiectivului de atins;
	colectarea datelor interne și externe, esențiale / relevante în rezolvarea situației problematice;
	organizarea și prelucrarea informației;
	construirea soluțiilor alternative menite să rezolve situația problematică;
	verificarea propunerilor / prospectarea consecințelor aplicării alternativelor;
	eliminarea alternativelor neviabile, în mod sistematic;
	stabilirea pașilor acțiunii pentru soluțiile rămase viabile;
	evaluarea ieșirilor;
B. etapa decizională propriu-zisă	selectarea soluției optime;
C. etape post decizionale	comunicarea deciziei către factorii direct implicați/ interesați;
	implementarea soluției eficiente;
	analiză a consecințelor aplicării soluției
	feedback

Coborând spre scopul articolului prezent, cercetările diacronice din domeniul deciziilor menționează necesitatea unei noi etape: etapa de analiză a deciziilor adoptate, definită drept „abordare rațională a procesului decizional, care folosește un model formal pentru reprezentarea alternativelor și criteriilor decizionale care sunt relevante pentru problema supusă analizei, probabilităților stărilor naturii și consecințelor prevăzute, în scopul luării unei decizii optime” [1, p. 127] Cercetătorul menționează că această etapă este necesară pentru parcurs, mai ales pentru un decident tânăr, în vederea asigurării creșterii gradului de eficiență a deciziei. Analiza deciziei cunoaște, la rândul său, o serie de subetape pe care ne propunem să le detaliem în paragraful următor.

O primă sub etapă este recunoașterea problemei. Presupune ca adolescentul să diferențieze problema reală de cea aparentă. Cercetătorul insistă pe diferențierea problemelor negative de cele pozitive, dată de percepția decidentului: înlăturarea dificultății ivite prin soluționarea situației duce la idee existenței unei situații negative, pe când privirea situației problematice ca oportunitate de dezvoltare conduce la percepția pozitivă, dificil de recunoscut prin manifestarea simptomelor care creează, de fapt, situația problematică. După etapa recunoașterii problemei urmează definirea problemei. În această etapă, decidentul analizează elementele deciziei, în sensul diferențierii elementelor generale – decident, scop al deciziei, limite - de cele specifice situației apărute – alternative, consecințele fiecărei alternative, gradul de probabilitate a apariției consecințelor. Această etapă presupune anticiparea situațiilor generate de aplicarea fiecărei alternative descoperite de decident. În această etapă se poate apela la organizatori grafici în care să fie precizate datele colectate în vederea construirii modelului/ a matricei deciziei. Anticiparea poate cuprinde atât variabile controlabile, cât și variabile necontrolabile și evaluarea gradului de probabilitate, ceea ce conduce la executarea modelului arborelui decizional. Măsurarea atentă a alternativelor, interpretarea rezultatelor analizei poate conduce la stabilirea căii de urmat. Respectarea etapei de analiză a deciziei poate minimiza efectele deciziei iraționale, ceea ce conduce către o decizie rațională, în care sunt folosite tehnici logice de adoptare a deciziei și transformarea procesului decizional într-un proces eficient. [1, p.129]

Eficiențizarea deciziei este susținută și de Drucker, care spune că „eficiența se poate învăța” (Drucker, apud Papuc, p. 136). Regulile pe care le enumeră sunt: clarificarea situației problematice care conduce spre necesitatea adoptării deciziei, urmată de planificarea unui timp optim de studiere a fiecărei soluții propuse de decident. Timpul scurt este factor stresant, de aceea regula planificării timpului este regulă esențială într-un proces decizional care se dorește să fie eficient. Timpul este necesar pentru aproximarea urmărilor posibile pentru fiecare dintre opțiunile proiectate de decident. O altă regulă este consultarea cu persoanele care vor suporta direct consecințe ale deciziei tânărului, pentru respectarea principiilor acestora, ceea ce va conduce la armonie a relațiilor. Urmarea pașilor, mai ales pe cei care solicită fundamentarea domeniului în care se fac deciziile, este o altă regulă a deciziei eficiente.

Așadar, decidenții eficienți planifică timpul necesar luării deciziei, se focusează pe factorii externi care pot facilita actul deciziei, se concentrează pe punctele lor forte, respectând etapele procesului. Încălcarea etapelor și sub etapelor poate fi considerată o eroare în procesul decizional.

Amintind despre etapele procesului decizional, considerăm că fiecare dintre cele 14 etape enumerate anterior poate ascunde o serie de erori. Astfel, în etapa de definire/ formulare a situației problematice care este de rezolvat, decidentul poate confunda o oportunitate de dezvoltare cu apariția unei situații problematice. Percepția este influențată de profilul optimist sau pesimist al decidentului sau de confuzia pe care manifestările exterioare ale situației identificate o poate aduce la nivelul percepției decidentului. În etapa de stabilire a obiectivului de atins, decidentul se poate confrunta cu opoziția dintre obiectivul intern, care împlinește nevoia nedeclarată, și cel stabilit la presiunea socioeconomică sau presiunea membrilor familiei, a grupului social la care s-a afiliat; în această situație, poate stabili un obiectiv cu care nu este întru totul de acord, ceea ce poate conduce, în timp, la abandonarea implementării deciziei. Etapa de colectare a datelor interne și externe,

esențiale/ relevante în rezolvarea situației problematice ține de capacitățile și de abilitățile decidentului, de priceperea de a diferenția esențialul de neesențial, generalul de specific, de capacitatea de prelucrare/ transformare a informației brute în informație necesară procesului decizional; este influențată și de timpul pe care decidentul îl are la dispoziție, de costurile pe care le implică acțiunea de colectare a datelor, de calitatea surselor care furnizează informațiile. Maturitatea decidentului nu exclude riscul apariției erorilor, din cauza multiplelor variabile dependente și independente implicate în această fază a procesului decizional. Erorile care țin de etapa următoare sunt legate de gradul de formare a competențelor de organizare și de prelucrarea informației, de sistematizarea informațiilor culese, de stabilirea de legături procesuale între datele colectate, de tipul de organizatori grafici pe care îi folosește, de tipul de inteligență al decidentului. Sunt avantajați într-o mică măsură decidenții cu inteligență spațială, care preferă schematizarea datelor, folosind adesea coduri de culori. Construirea soluțiilor alternative menite să rezolve situația problematică ține de gradul de creativitate, de inovație, de imaginație al decidentului, de experiența anterioară a acestuia; în același timp, poate fi influențat de deciziile anterioare ale celor din grupul social, de presiunea economică, ceea ce poate conduce la apariția erorilor. Etapa de verificare a propunerilor/ prospectarea consecințelor aplicării alternativelor poate ascunde, de asemenea, erori de decizie: gradul scăzut de predictibilitate a decidentului, lipsa experienței, imaginația limitată pot influența negativ decizia în sensul că decidentul nu poate prevedea riscurile care apar pentru fiecare dintre variante. Eliminarea alternativelor neviabile, în mod sistematic, este etapa care poate înlătura alternativa eficientă dacă aceasta presupune efort consistent din partea decidentului; trăsăturile negative de caracter ale acestuia pot influența alegerea căii optime de rezolvare a situației problematice, așa cum perseverența, punctualitatea, curajul pot determina alegerea alternativei care presupune consum psihic și fizic pentru îndeplinirea obiectivului propus. Etapa de stabilire a pașilor acțiunii pentru soluțiile rămase viabile poate, de asemenea, să includă riscuri. Cunoașterea procedurilor de lucru este importantă în stabilirea pașilor, anularea lor sau saltul pașilor conducând la apariția erorilor materiale sau procedurale și, implicit, la eșec în procesul decizional. Stabilirea criteriilor de evaluare în concordanță cu obiectivele propuse poate asigura succesul în etapa de evaluare a ieșirilor. Lipsa concordanței poate ascunde o altă serie de erori, care distrag atenția decidentului de la problema reală care a generat procesul decizional, ceea ce poate conduce la selectarea soluției mai puțin optime. Comunicarea deciziei către factorii direct implicați/ interesați este strâns legată de competența de comunicare eficientă a decidentului. Îmbinând tipurile de comunicare verbală, paraverbală și nonverbală, decidentul poate transmite hotărârea lui către cei afectați în mod direct de decizia lui. Tipul de voce este, de asemenea, important: folosirea vocii de piept semnifică hotărâre, a vocii de stomac presupune transmitere de emoție, vocea de gât exprimă lipsă de credibilitate, vocea de cap imprimă impunere, ceea ce duce la reacții variate ale ascultătorilor. Lipsa anunțării deciziei poate conduce la apariția confuziei direcției de acțiune. Implementarea soluției eficiente, analiza consecințelor aplicării soluției țin de maturitatea decidentului, de timpul de execuție, de mecanismul de feedback ales de decident.

Vorbind despre tipuri de erori în procesul decizional, în 1988 Edward menționează trei mari grupe: erori care apar la nivelul abilităților, la nivelul cunoștințelor, la nivelul regulilor. Cercetătorul susține că cele mai frecvente se situează la „nivelul de detectare a

semnalului, de identificare a semnalului, necunoașterea semnalului, selectarea cursului incorect de acțiune din cauza evaluării incorecte a consecințelor acțiunii”. (Edward, apud Papuc, p. 137) De asemenea, menționează erori care sunt legate de evaluarea incorectă a cursului de acțiune sau evaluare incorectă a consecințelor alternativelor [1, p.137].

Prince, Bowers și Sales adaugă, în 1994, factori strâns legați de stres, care „determină luarea unei decizii: rezultatele deciziei scad sau cresc starea de stres” (apud Papuc, p. 138). Stresul influențează starea de bine a decidentului, amenințând atunci când limitele decidentului sunt depășite.

Având la bază descrierile lui Edward, Prince, Bowers, Sales menționate de Papuc și Albu, o posibilă schemă a factorilor de stres care apar în procesul decizional este următoarea:

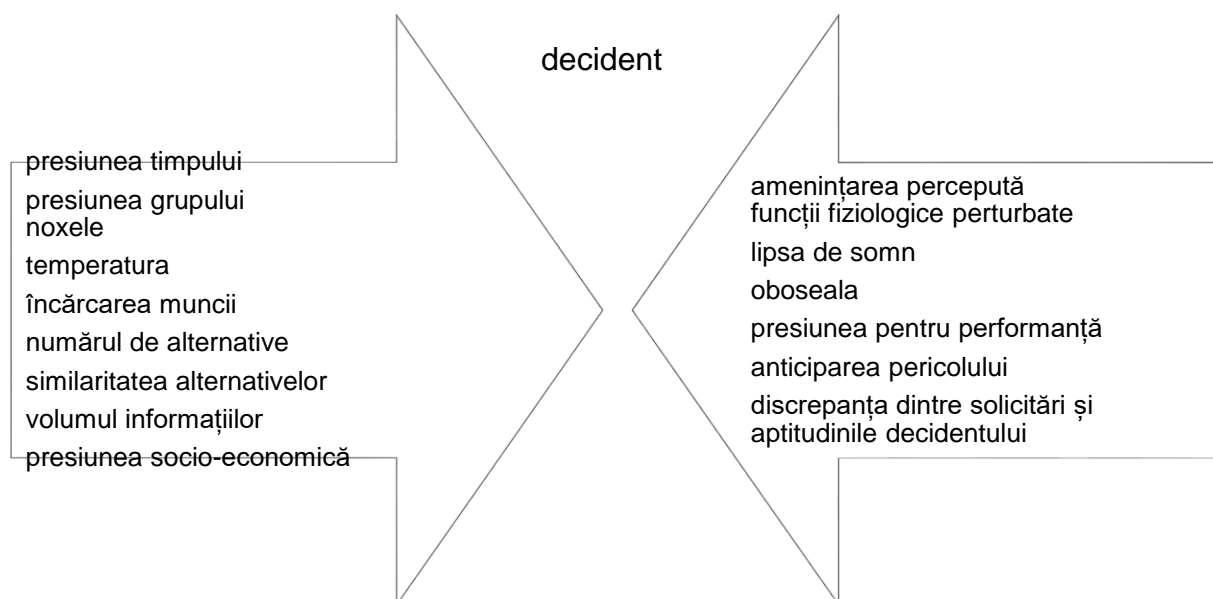


Figura 1. Factori de stres în procesul decizional

Am grupat factorii de natură internă și factorii de natură externă care se îndreaptă spre decident în timpul procesului decizional, afectând calitatea acestuia, manifestată la nivel de colectare de informații, la nivel de vigilență a decidentului datorată degradării capacităților de rezolvare de probleme care conduce, la rândul ei, la erori procedurale. Alte consecințe: creșterea timpului de reacție, creșterea timpului de rezolvare a sarcinilor, îngustarea câmpului perceptual, apariția anxietății și schimbarea elementelor specifice deciziei.

Pentru fiecare dintre factorii care produc erori în decizie, literatura de specialitate propune tehnici de îmbunătățire a actului decizional. Aducem în atenție propunerile cercetătorii Papuc, Albu, Jurcău care menționează următorul set de tehnici specifice proceselor decizionale de grup: instruirea liderilor de discuții; stimularea și managementul controverselor; brainstorming; tehnica de grup nominal; tehnica Delphi; grupuri electronice de decizie [1, p.139].

În cazul deciziilor individuale în care decidentul beneficiază de timp de decizie, propunem următoarea adaptare a acestor tehnici.

Instruirea liderilor de discuții presupune ca decidentul să convoace un grup de decizie, format din persoane alese de decident, în funcție de criterii anterior stabilite de acesta. Una dintre persoane, numită lider de discuție, instruit dinainte de decident, aduce la

cunoștință situația problematică într-o manieră non ofensivă, oferind date esențiale, evitând generarea de soluții. Pune întrebări stimulative, așa încât discuțiile celorlalți participanți să înainteze. Decidentul analizează discuțiile, observă reacții, selectează variantele așa încât să își îplinească obiectivele.

Stimularea și managementul controverselor este, de asemenea, folosită în cadrul deciziilor de grup. Propunem următoarea adaptare: decidentul convoacă participanți, îi grupează în funcție de pregătire și opinii, formează mini grupe mozaic, în care să fie cuprinși indivizi cu păreri variate, între care se pot susține discuții eficiente, evitând crearea de conflicte. Decidentul ascultă concluzia finală unui singur participant din grup, aflând argumentele pro și contra, așa încât să ia decizia finală analizând opiniile venite din partea fiecărui mini grup.

Tehnica brainstorming are ca scop asaltul de idei. Decidentul obține cât mai multe posibile soluții din partea cât mai multor persoane pe care le consultă. După colectarea alternativelor, decidentul selectează pe cele acceptate, le evaluează, alege soluția optimă.

Tehnica de grup nominal, adaptată la decizia individuală, presupune derularea tehnicii brainstorming în care indivizii lucrează independent, apoi expun soluțiile, le evaluează împreună, le anulează, le ierarhizează, le prioritizează, adică participă la etapa de evaluare, la care este prezent și decidentul. Evaluările finale ale participanților sunt individuale, scrise, ceea ce nu influențează opinia celorlalți participanți. Soluția cu cele mai multe voturi este soluția adoptată de grup, pe care decidentul o poate lua în considerare în procesul individual de decizie.

Tehnica Delphi este o tehnică care presupune costuri de timp. Poate adaptată astfel: decidentul alege grupul țintă pe care dorește să îl consulte, fără a face cunoscută identitatea niciunui participant celorlalți participanți; trimite fiecărui participant, în formă scrisă, informațiile de care dispune, se asigură de înțelegerea acestora, propune participanților emiterea de soluții de rezolvare a situației problematice. Decidentul colectează părerile, filtrează pe cele extreme, solicită participanților reconsiderarea punctului de vedere pe baza noilor informații primite. Ultimii doi pași se repetă, până când participanții ajung la un consens Delphi. Decidentul analizează alternativa finală și ia singur decizia în ce măsură va fi implementată.

În grupurile electronice de decizie se folosește un grup mare de participanți. Avantajul e că informația este transmisă electronic de experți care folosesc baze de date, participanții oferă alternative, sunt legați între ei în sistem, transmițând anonim variantele, ceea ce face să dispară barierele de statut. Decidentul analizează discuțiile, le filtrează, le evaluează și decide calea optimă de urmat.

Concluzionând, adolescenții sunt din ce în ce mai implicați în procese decizionale incluse în activități extracurriculare derulate în context nonformal, competența fiind solicitată tinerilor care vor activa în piața muncii anilor 2030. Procesul decizional la adolescenți este un proces care conține 14 etape. Derularea corectă a lor poate conduce către un proces decizional rațional. În fiecare dintre etape, decidentul poate să se confrunte cu erori de decizie și cu factori de stres. Procesul se poate eficientiza, prin aplicarea unor tehnici de decizie în grup, adaptate pentru decizii individuale.

Articolul prezent deschide oportunități de dezvoltare și de implementare a unui curriculum prin care adolescenții să fie familiarizați în context formal cu raționalitatea procesului decizional.

Referințe bibliografice:

1. PAPUC Ionel. ALBU Monica. JURCĂU Nicolae. *Procesul decizional managerial în sfera educațională*, Cluj Napoca, Editura ASCR 2011, ISBN 978-606-8244-15-0, p.238;
2. POSTĂVARU, N., *Managementul resurselor umane*. București: Universitatea Tehnică de Construcții, 2014, ISBN: 973-685-146-X
3. SPIȚĂ, M. Constructe psihologice, psihofizice și cognitive implicate în procesul decizional la elevul adolescent. În *Probleme ale științelor socio umanistice și modernizării învățământului*”, conferință științifică internațională (2020 ; Chișinău)., Seria 22 : [în vol.] /coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Vîrlan Maria [et al.]. –[Chișinău] : S. n., 2020 (Tipogr. UPS "Ion Creangă") – . – ISBN 978-9975-46-449-9.Vol. 1. – 2020. – 400 p.
4. SPIȚĂ, Mirela. Evoluția conceptului de competență decizională, în *Conferința științifică anuală a doctoranzilor și postdoctoranzilor*, Chișinău, mai 2019
5. SPIȚĂ, Mirela. Etapele procesului decizional la elevul decident, în *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, Materialele Conferinței științifico-practice internaționale*, ediția a III-a, mai 2020, ISBN 978-9975-3422-5-4
6. World Economic Forum. Future of Jobs Report, 2018, ISBN 978-1-944835-18-7

FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII ELEVILOR CU CES PRIN UTILIZAREA TIC ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**MIHAI STRATAN, profesor,
Centru de excelență în Energetică și Electronică,
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *Currently, the development process of the education system is characterized by the rise of the role of technologies, adding a valuable set of new teaching resources and tools, adequate to support the inclusive instructional-educational process. The use of the computer in teaching-learning is related to solving two important problems of promoting and capitalizing on inclusive education. On the one hand, the use of the computer facilitates the development of children's motivation for learning activities, and on the other hand, it contributes to the development of computer skills, which, in turn, can facilitate their socio-professional insertion. The role of ICT in the education process of children with SEN can be approached through a threefold dimension: compensation; learning (didactic); of communication. ICT offers a multitude of special and innovative methods and techniques for training children with SEN.*

Keywords: *inclusive education, students with special educational needs, ICT, inclusion, educational software*

Societatea contemporană este permanent supusă mai multor schimbări rapide și într-un ritm tot mai alert ca urmare a exploziei cunoașterii, a noilor descoperiri tehnologice, determinând mutații și în domeniul educațional. Integrarea tehnologiilor informatice și comunicaționale (TIC) în procesul de predare-învățare-evaluare a devenit în ultimele două decenii o prioritate a politicilor educaționale. Modul de realizare a activităților didactice este schimbat prin folosirea noilor tehnologii informatice și comunicaționale [7].

Tehnologia Informațională și de Comunicare (TIC) este denumirea pentru un ansamblu de instrumente și resurse tehnologice, utilizate pentru a comunica și a crea, a difuza, a stoca și a gestiona informația destinată procesului educativ. Internetul, softurile educaționale, instruirea asistată de calculator, manualele electronice sunt doar câteva dovezi în favoarea expansiunii TIC în educație.

În ultimii ani, TIC sunt aplicate tot mai frecvent și în procesul de recuperare/educație a copiilor cu CES [3, p.37]. Beneficiile și oportunitățile pe care TIC le oferă elevilor cu CES devin instrumente esențiale în toate domeniile vieții: educație, formare personală și profesională, integrare socială și ocuparea forței de muncă.

Preocuparea continuă a specialiștilor din tehnologii informaționale pentru a pune la dispoziția celor interesați programe software educaționale de calitate este apreciabilă, deoarece produsele IT reprezintă pentru elevi și profesori o modalitate necesară de satisfacere a unor nevoi recente legate de dezvoltarea potențialului uman, de consolidarea unor noi tipuri de procesare a informației și a unor modalități inedite de realizare a educației inclusive [7].

Tehnologia informației și comunicațiilor (TIC) este o problemă actuală în școlile din întreaga lume, iar acest studiu poate fi de interes pentru profesori de învățământ incluziv. Scopul acestui studiu este de a descrie și analiza experiențele privind utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) în cadrul educației generale și pentru a găsi relația dintre TIC și incluziune [8].

TIC ar putea fi folosită ca o modalitate de a reduce decalajul față de incluziune și de a compensa diferențele, de a contribui la includerea elevilor cu nevoi speciale, dar pentru a face ca această predare să se adapteze nevoilor elevilor, pedagogia ar trebui integrată cu tehnologiile informaționale [ibidem]. Tehnologiile informaționale, pe lângă faptul că facilitează o gamă largă de activități educaționale, îi ajută pe copiii cu CES să aibă un rol activ în procesul de învățare și să își îndeplinească unele limite personale. Ei dobândesc deprinderi de utilizatori ai programelor software, cu condiția ca acestea să fie adaptate și să fie sprijiniți adecvat din punct de vedere psihopedagogic.

Utilizarea calculatorului în predare-învățare ține de soluționarea a două probleme importante ale promovării și valorificării educației inclusive. Pe de o parte, utilizarea calculatorului facilitează dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare, iar pe de altă parte, contribuie la dezvoltarea deprinderilor de lucru cu calculatorul, ceea ce, ulterior, poate facilita inserția lor socioprofesională. Scopul principal în acest proces rămâne a fi asigurarea incluziunii școlare a copiilor cu CES, pentru care este necesară respectarea condițiilor relevante de depășire a barierelor de implementare a TIC în educația cerințelor speciale [3, p.37].

Prin utilizarea TIC, elevii cu CES beneficiază de un act didactic de calitate susținut de noile tehnologii care, fiind puse în practică, au dovedit că duc la remedierea problemelor întâmpinate în cadrul orelor clasice de cursuri. Grație caracteristicilor sale unice, calculatorul devine un instrument foarte eficace în procesul de individualizare și ameliorare a situației copilului cu CES. Pe lângă beneficiile aduse de învățarea asistată de calculator, soft-urile educaționale, special create pentru copiii cu cerințe speciale, sunt surse importante în corectarea deficiențelor.

Este evident, că intervenția profesorului nu poate fi înlocuită de computer, dar profesorul poate îmbunătăți împreună cu computerul capacitatea de asimilare, înțelegere și reproducere a informației de către copiii și adulții cu dificultăți de învățare. Computerul le menține mai eficient atenția, exersează gândirea și o corelează și cu alte laturi ale activității intelectuale [7]. Dezvoltarea tehnologiei a dus și la diversificarea soft-urilor educaționale, ce facilitează înlocuirea unui tip de demers didactic clasic cu unul modern, în care profesorul nu este decât un coordonator al activității și nu principala sursă de informare.

Totodată, în utilizarea computerului pot exista și limite. Alegerea unui soft educațional/program eficient presupune ca profesorul să găsească răspunsuri la următoarele întrebări:

1. Programul respectiv dezvoltă o competență la cel care o folosește, îl ajută pe utilizator să realizeze ceva ce își dorește și n-ar putea în alt mod?
2. Programul răspunde obiectivelor din programul educațional individualizat, poate el oferi acces la curriculum?
3. Programul respectiv oferă indicii și întărire adecvată? Pentru copii cu CES este nevoie de un feed-back pentru a se atinge obiectivele urmărite.
4. Programul este cu adevărat adaptabil? Elevii îl vor folosi în rezolvarea problemelor lor, iar profesorii îl vor folosi pentru diferiți elevi?
5. Este textul programului suficient de mare și clar? Formele mari și distinctive pe ecran sunt esențiale pentru succesul învățării la cei cu dizabilități?
6. Este programul ușor de folosit? Pentru utilizarea sa trebuie memorate multe comenzi? [5, p. 381].

Potențialul TIC pentru ameliorarea instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea deplină în educație depinde de gradul, în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de resursele tehnologice disponibile. Pentru a face ca utilizarea TIC să fie mai cuprinzătoare, profesorii au nevoie de cunoștințe, echipamente și timp. Implicațiile pentru cadrele didactice din școlile incluzive sunt că profesorii ar trebui să devină mai educați în ceea ce privește tehnologiile informației și comunicațiilor pentru elevii cu CES și că profesorii de educație specială ar trebui văzuți ca supervizori ai profesorilor. Formarea inițială a cadrelor didactice este esențială pentru a asigura succesul utilizării TIC în școala incluzivă [8].

Folosirea învățării asistate de calculator sau a diferitelor soft-uri educaționale atrage după sine adaptabilitatea informațiilor științifice la nevoile/particularitățile psiho-fizice ale copiilor, abordarea materialului de studiat într-o manieră interactivă, stimularea motivației pentru învățare prin prezența componentei ludice sau oferirea sentimentului de confort pentru copii în general, și pentru cei cu nevoi speciale, cu precădere [7].

În condițiile în care calculatorul suscită interesul copiilor și dorința de a-l folosi, acesta trebuie valorificat în calitate de resursă importantă în procesul de educație a copiilor cu competențe cognitive reduse. Rolul TIC în procesul de educație a copiilor cu CES poate fi abordat printr-o triplă dimensiune: de compensare; de învățare (didactic); de comunicare. TIC oferă o multitudine de metode și tehnici speciale și inovatoare pentru instruirea copiilor cu CES, care, de regulă, au interes scăzut pentru învățare, se adaptează cu greu mediului școlar general, nu se pot concentra pentru o perioadă îndelungată de timp și nu reușesc să execute sarcinile date de către învățători/profesorii [3, p.37-38].

Dimensiunea *compensatorie* al TIC ține de utilizarea acestora ca asistență tehnică, care permite copiilor cu CES să ia parte activă în procesul de interacțiune și comunicare, pot compensa/recupera sau substitui funcțiile naturale ale persoanei. Dimensiunea *didactică* a utilizării TIC se referă la dezvoltarea varietății de strategii de predare-învățare-evaluare pentru elevii cu CES, valorificarea curriculumului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile individului, prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare, astfel, devenind o resursă valoroasă pentru

învățare și incluziune. Dimensiunea de *comunicare* privește posibilitatea intermedierei cu diverși interlocutori – colegi, prieteni, profesori etc. sau de comunicare cu mediul extern.

Studiul învățării elevilor cu CES prin utilizarea TIC a evidențiat că în procesul educației incluzive tehnologiile facilitează actul educațional prin:

- adaptabilitate la particularitățile psiho- fizice ale copiilor;
- abordarea materialului de studiat într-o manieră interactivă;
- stimularea motivației pentru învățare prin prezența componentei ludice;
- oferirea sentimentului de confort (ameliorarea imaginii de sine) copiilor cu CES.

Pentru ca tehnologia informației și comunicării să poată contribui cu adevărat la procesul educativ, rolul elevului trebuie să se schimbe din acela de participant pasiv într-unul de creator activ al propriilor experiențe. Textul, grafica, animațiile, informația audio-video sau procedeele combinate se cer să depindă de particularitățile senzoriale și de percepție optime ale elevilor cu CES. Înainte de a integra TIC în sprijinul educațional al elevilor cu CES și a-i face să fie motivați și activi, este recomandabil ca profesorul să consulte specialiștii în IT pentru a selecta software-ul și hardware-ul potrivit pentru elevi, să verifice dacă elevii au cunoștințele elementare necesare pentru a folosi calculatorul. De asemenea, este util să se stimuleze elevii în asimilarea conceptului de cauză–efect la atingerea tastaturii, a mouse-ului etc., să se asigure că soluțiile/ metodele găsite vor răspunde obiectivelor pe care și le-a stabilit.

Conținutul unei lecții poate îmbina mai multe resurse de învățare: prezentări, simulări, experimente interactive, diagrame interactive, exerciții, teste cât și jocuri educaționale. Toate momentele de lecție realizate presupun activitatea nemijlocită a elevilor, iar interactivitatea constă în cea mai mare parte în feedback gradual oferit utilizatorului pe tot parcursul lecției.

În procesul educației incluzive, utilizarea tehnologiilor facilitează actul educațional prin crearea condițiilor de îndeplinire a sarcinilor de învățare într-un ritm propriu fiecărui elev; sporirea motivației, a încrederii în forțele proprii, dezvoltarea creativității, a competenței de a comunica mai ușor cu semenii, colegii și profesorii. Astfel, în lucrul cu copii cu CES Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale se utilizează ca instrumente și resurse tehnologice pentru a comunica, a difuza, crea și a gestiona informația.

Integrarea TIC în lecții oferă elevilor cu CES posibilitatea de a explora și experimenta; gândi și lucra creativ; analiza și planifica; folosi feedback-ul și autoevaluarea; dobândi noi cunoștințe; comunica eficient cu alte persoane; interacționa cu comunitatea locală și globală. Un aspect important pentru elevii cu CES este acela că nu doar în timpul orelor de curs ei ar trebui să beneficieze de învățare asistată de calculator, ci și în timpul liber, când pot naviga pe internet, pot comunica fără bariere și complexe și pot accesa site-uri de tip e-learning, care le pun la dispoziție cursuri ce includ componentele unui demers didactic cu conținut specific; metodică specială; interacțiune; suport; evaluare [7].

În ultimii ani se remarcă o preocupare intensă a specialiștilor pentru dezvoltarea științelor educației, diversificarea și aplicarea metodelor și strategiilor didactice care să aibă o bună eficiență în transferarea cunoștințelor, formarea deprinderilor, abilităților și comportamentelor elevilor cu CES. În învățământul incluziv au avut loc schimbări radicale care au dus la apariția unor noi softuri educaționale. Integrarea eficientă a TIC în lecții le dă profesorilor posibilitatea:

- să se axeze pe învățarea centrată pe elev, pe învățarea activă și interactivă;

- cunoască așteptările și nevoile individuale ale elevilor; ofere elevilor oportunități pentru a dezvolta, a construi, a organiza și a comunica toate cunoștințele dobândite;
- se asigure că folosirea TIC aduce un plus în procesul de predare – învățare;
- dezvolte programe de învățare care să asigure integritatea învățării și includerea tuturor elevilor în acest proces.

Literatura de specialitate face referință la o multitudine de tehnologii, denumite generic – *tehnologii asistive (TA)* (de suport, de sprijin, de asistență), definite de UNESCO drept „orice produs sau tehnologie bazată pe servicii, care permit persoanelor cu dizabilități sau celor în etate să valorifice întregul lor potențial în viața de zi cu zi, în educație, muncă sau în timpul liber” [6]. Studiile arată avantajele utilizării calculatorului, în raport cu altă metodă, atitudinea copilului față de calculator fiind una pozitivă.

Dezvoltarea tehnologiei a dus și la diversificarea softurilor educaționale ce facilitează înlocuirea unui tip de demers didactic clasic cu unul modern, în care profesorul nu este decât un coordonator al activității și nu principala sursă de informare. Softul educațional este o metodă progresivă și motivantă ce contribuie la eficientizarea predării/învățării/ evaluării, modernizarea actului didactic, încurajarea inovației didactice, la accesibilizarea cunoștințelor, creșterea randamentului [7]. În sens larg prin „soft educațional” se înțelege un program proiectat care poate fi folosit în instruire/învățare. Este o alternativă la metodele tradiționale. În practică, există mai multe tipuri de softuri educaționale, ce pot fi utilizate în funcție de scopul activității didactice sau extradidactice:

1. *Softuri interactive de învățare* – programe cu un înalt grad de individualizare a parcursului educațional, în funcție de nivelul de pregătire a copilului, ce se bazează pe strategii care permit feedbackul și controlul permanent.
2. *Softuri de simulare* – reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real prin intermediul unui model de comportament similar.
3. *Softuri de investigare* – explorarea de către elevi a unui mediu din care aceștia pot culege informațiile necesare rezolvării sarcinilor de învățare.
4. *Softuri tematice* – subiecte/teme din diferite arii curriculare/domenii, contribuind la extinderea cunoștințelor în diverse domenii.
5. *Softuri de testare/evaluare* – programe de verificare a cunoștințelor, prezentate într-o gamă foarte largă de produse, în funcție de momentul testării, scopul, tipologia interacțiunii etc.
6. *Softuri educative* – programe sub formă de jocuri didactice, prin care copiii sînt implicați în situații de învățare [3, p.41].

Integrarea softurilor educaționale poate răspunde cu succes solicitărilor diverse de învățare ale elevilor cu cerințe speciale, pe lângă adaptarea curriculară, sprijin individual, sau integrarea unor mijloace și materiale didactice suplimentare. Software educațional reprezintă orice produs software în orice format ce poate fi utilizat pe orice calculator și care reprezintă un subiect, o temă, un experiment, o lecție, un curs, etc., fiind o alternativă sau unica soluție față de metodele educaționale tradiționale (tabla, creta, etc.) [7]. În învățământul incluziv, utilizarea calculatorului și a softului educațional se face în funcție de posibilitățile de învățare a fiecărui copil, de interesul pe care acesta îl are pentru munca la calculator și nu în ultimul rând, se ține cont de vârsta pe care o are copilul cu CES.

În funcție de dizabilitate și problemele cu care se confruntă elevii cu CES în procesul de învățare, pot fi identificate diverse tehnologii asistive. Programele de

calculator, adaptate diferitor categorii de CES, devin TA, sunt ușor de utilizat și creează satisfacții în procesul de învățare. Materialele în format electronic au un potențial mare și această constatare este demonstrată de practica educațională curentă.

Tabel 1. Softuri educaționale pentru elevii cu CES [1;7]

Dificultatea de învățare	Softul educațional	Descrierea
Deficiența auditivă	Soft educațional TARA	Se adresează atât copiilor cu hipoacuzie cât și celor cu retard intelectual sau de limbaj. Softul cuprinde mai multe tipuri de limbaj: vorbit, scris și mimico-gestual și ajută copiii să dobândească abilități de adaptare la mediu, ajută la construirea de asocieri cognitive, între sunet și reprezentarea imaginilor.
	DFB (Dattilologia 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	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 dizabilități fizice, 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 convertire a unui text în format audio.
	Magnifier (lupa)	Un utilitar de afișare care face ecranul calculatorului mai ușor de citit pentru persoanele cu deficiențe de vedere, prin crearea unei ferestre separate care afișează o porțiune mărită a ecranului
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	Pprodus propus elevilor cu dizabilități 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;
	Expresiile feței	Aplicație Jawa ce permite modificarea expresiilor faciale ale modelelor prezentate cu ajutorul diverselor opțiuni sau, alegând expresii predefinite, care este recomandat în tulburări de comportament și tulburări afective și de relaționare (autism ș.a.)
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 și permițând dezvoltarea conținutului prin adăugarea de noi cuvinte, sunete, imagini, filme.
	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.

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 procesul instructiv-educativ incluziv. Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale oferă posibilitatea schimbării paradigmei educaționale, prin deschiderea accesului spre cunoștințe, celora, ce anterior nu aveau posibilitatea de a învăța [2].

Aplicând TIC în procesul general de educație și, în particular, în educația copiilor cu CES, esențial este faptul că noile tehnologii ajută cadrelor didactice să transforme învățarea într-o activitate interesantă și atractivă, imprimând procesului ca atare mai multă eficiență. Aplicarea TIC în procesul de predare-învățare nu înseamnă neapărat schimbarea metodelor de predare, ci, mai degrabă, adaptarea metodelor pentru obținerea celor mai bune rezultate, prin optimizarea și eficientizarea procesului educațional. Cele mai cunoscute forme de lucru cu calculatorul în procesul educațional al copiilor cu CES sunt: jocurile didactice pentru dezvoltarea competențelor de bază de cititscris și calcul; utilizarea resurselor INTERNET; operațiile în diverse programe de calculator: Microsoft Word, Paint, Power Point, Microsoft Excel; jocuri distractive pentru dezvoltarea unor abilități concrete [3, p.39].

Grație caracteristicilor sale unice, calculatorul devine un instrument foarte eficace în procesul de individualizare și ameliorare a situației de învățare a copilului cu CES în cadrul educației incluzive. Acest lucru impune profesorului cunoștințe specifice, astfel încât să realizeze o îmbinare armonioasă între disciplina predată, informatică și metodică predării.

Integrarea tehnologiei informației și comunicării în procesul incluziv de predare – învățare a elevilor cu CES este indiscutabilă cu atât mai mult, cu cât se așteaptă de la sistemul de învățământ să pregătească elevii pentru folosirea eficientă a calculatoarelor în viața de zi cu zi. Programele de calculator adaptate specificului fiecărei deficiențe sunt ușor de utilizat și permit elevilor să studieze cu plăcere. Astfel, utilizarea tehnologiei informatice în procesul de predare – învățare le permite copiilor cu dizabilități să se simtă încrezători ajutându-i să se adapteze la cerințele școlii, contribuie la socializarea lor, permite învățarea competențelor de bază pentru o viitoare profesie [5, p. 75].

Referințe bibliografice:

1. Blujdea Elena. Exemple de folosire a hardware-ului și a software-ului în lecții –abordarea individualizată și diferențiată. Disponibil de la: https://www.edufarm.snsr.ro/images/ppt/201811_A_3_3.pdf
2. CEC 2001. e-Inclusion: The Information Society's Potential of Social Inclusion in Europe. SEC (2001) 1428, Commission of the European Community, Brussels
3. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil: [în vol.]/ Proiectul "Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale". – Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – Vol. 3. – 2016. – 128 p.
4. GAJZLEROVÁ L., NEUMAJER O., ROHLÍKOVÁ, L. Fiecare este diferit. Învățământ educațional cu utilizarea tehnologiilor digitale. Microsoft. Disponibil de la: <http://ondrej.neumajer.cz/wp-content/uploads/2016/08/inkluzivni-vzdelavani-s-ict.pdf>
5. GHERGUȚ A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Ed. Polirom, 2006. - 220 p.
6. Teacher Education Resource Pack. Special Needs in the Classroom. UNESCO, 1993.

7. Dumitru-Daniel VOLMER. UTILIZAREA SOFTULUI EDUCAȚIONAL ÎN ACTIVITĂȚILE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI. Disponibil de la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/370-374_3.pdf
8. TIC și incluziunea: percepția profesorilor cu privire la utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor pentru studenții cu nevoi educaționale speciale în învățământul general. Disponibil la:
9. <https://teleseict.com/ro/ict-si-incluziunea-perceptia-profesorilor-cu-privire-la-utilizarea-tehnologiei-informatiei-si-comunicatiilor-pentru-studentii-cu-nevoi-educationale-speciale-in-invatamantul-general/>

EVENTUALE STRATEGII DE EDUCAȚIE A COPIILOR CU CES ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

VALENTINA STRATAN, conferențiar universitar, doctor,
VICTORIA PLĂMĂDEALĂ, lector universitar, doctor.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova.

Abstract: *The issue of education of children with special educational needs (SEN) is of interest not only to specialists, researchers, and representatives of special education, but also in the context of educational and social policies promoted equally for those in general education. The increasingly insistent global promotion of inclusive education requires the "resettlement" of education systems on new principles, which should ensure the schooling of all children in common learning environments and maximize their potential. In this way, the need to adapt educational technologies (methods, procedures, forms, means, techniques, etc.) to the principles of education for all / inclusive education becomes inherent.*

Keywords: *adaptation, integrated education, children with SEN (Special Educational Needs), social insertion, individualized learning support strategies, educational inclusion.*

Unul dintre cele mai importante obiective ale educației, inclusiv ale educației copiilor cu cerințe educaționale speciale, constă în dezvoltarea competențelor relevante pentru incluziunea socială. Realizarea acestui obiectiv presupune un efort consolidat al tuturor structurilor și actorilor implicați în proces, implicare care este decisivă pe întreg procesul de educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale, dar îndeosebi la debutul procesului educațional, favorizând adaptarea acestora în instituțiile de învățământ general.

Problematika privind educația copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) prezintă interes nu doar pentru specialiști, cercetători și reprezentanți ai învățământului special, dar, în contextul politicilor educaționale și sociale promovate în egală măsură și pentru cei din învățământul general.

Copilul cu cerințe speciale posedă, alături de nevoile generale și alte nevoi, cu caracter particular, care nu sunt comune, obișnuite, oarecare. Pentru valorizarea socială a caracteristicilor de acest tip, a fost utilizat termenul special cu sens de ocazional, remarcabil, sau rar, deosebit. Nu este desemnat un defect sau stigmat, care marginalizează social [2, p. 34-36].

CES desemnează un „continuum” al problemelor speciale în educație, de la deficiențele grave și profunde la dificultățile/ tulburările ușoare de învățare. Registrul acestora, în accepția UNESCO (1995), cuprinde [3, p. 54]: întârziere în dezvoltare/ deficiență mintală/ dificultăți/ dizabilități severe de învățare/ dizabilități intelectuale; deficiențe fizice/ motorii; deficiențe vizuale; deficiențe auditive; tulburări emoționale

(afective) și de comportament; tulburări (dezordini) de limbaj; dificultăți/ dizabilități de învățare.

Recomandarea Consiliului Europei privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării (2018/C 195/01) angajează Statele Europene în promovarea educației incluzive prin “asigurarea accesului egal la o educație de calitate și favorabilă incluziunii pentru toți elevii. Incluziunea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de cultură generală sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Din perspectiva tematicii abordate, clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copii cu și fără CES [3, p. 927-933]. Majoritatea definițiilor date tulburărilor de învățare ale elevilor, în țările dezvoltate ale lumii, au câteva trăsături comune. În acest sens, tulburările sau deficiențele de învățare ale elevilor sunt caracterizate prin diferențele și dezechilibrele dintre nivelul de dezvoltare al funcțiilor și proceselor psihice; dificultățile în realizarea unor sarcini de învățare școlară; discrepanța dintre nivelul achizițiilor și potențialul elevului etc. [7].

Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității [5, p. 109-110]. În școala incluzivă, fiecare dintre aceștia are dreptul la a-i fi acceptate diferențele individuale, de a-i fi încurajată independența și responsabilitatea, are dreptul de a-și fixa propriile sarcini și scopuri, la a avea aspirații realiste, la a fi încurajat în cursul învățării.

Reformele și noile abordări în educație reclamă, în prezent, personalului didactic, modernizarea procesului educațional la toate palierele și componentele acestuia. Din acest motiv, practicile de instruire se cer a fi coagulate în strategii inovative pentru a răspunde cât mai eficient și calitativ cerințelor timpului și cerințelor elevilor.

Cele mai la îndemână școlilor incluzive sunt resursele didactice, materializate în strategii, tehnici, modalități de lucru cu copiii cu CES. La ora actuală, un suport metodic valoros în acest sens îl constituie *Pachetul de resurse UNESCO pentru profesori „Cerințe speciale în clasă” (Pachetul de resurse CES), 1993*, aplicat în peste 60 de țări din lume. *Pachetul de resurse CES* sintetizează tehnologiile ce pot sprijini cadrele didactice în acordarea suportului educațional, fiind dezvoltat pe fundalul profilării unor tendințe clare la nivel mondial. *Pachetul de resurse CES* conține strategii, metode și tehnici de eficientizare a predării-învățării din perspectivă incluzivă. Drept idee centrală, se invocă operaționalizarea tehnologiilor didactice la nivel de practici școlare incluzive. *Pachetul* propune o altfel de abordare curriculară, mai flexibilă și mai pozitivă, centrată pe soluționarea problemelor de învățare cu care se confruntă copiii cu CES [11, p.34-35].

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expositive (povestirea, expunerea, explicația, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerințe: să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale; prezentarea să fie clară, precisă, concisă; ideile să fie sistematizate; să se recurgă la procedee și materiale intuitive; să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul

înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se consideră necesar.

Promovarea tot mai insistentă la nivel global a educației incluzive impune „reșezarea” sistemelor de învățământ pe principii noi, care să asigure școlarizarea tuturor copiilor în medii de învățare comune și valorificarea maximă a potențialului lor. În acest fel, devine inerentă necesitatea adaptării tehnologiilor educaționale (metode, procedee, forme, mijloace, tehnici etc.) la principiile educației pentru toți/educației incluzive [10, p. 25].

Teoria și practica educației promovează insistent, pe de o parte, politicile de incluziune școlară a copiilor cu CES, iar, pe de altă parte, constată insuficiența adaptării modelelor psihopedagogice existente de organizare a procesului de învățare incluzivă în condițiile școlii generale. Astfel se conturează o posibilă variantă de soluționare a problemei - care sunt cele mai de succes condiții/strategii de organizare și realizare a procesului de învățare a copiilor cu CES în cadrul școlii incluzive.

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 propriu-zisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări [4, p. 80-86]:

- Învățarea interactivă;
- Negocierea obiectivelor;
- Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă;
- Evaluarea continuă ca răspuns al învățării.

În practica educațională există situații de învățare când sursa cunoașterii poate deveni o acțiune/un set de acțiuni demonstrate de cadrul didactic pentru a forma elevilor anumite deprinderi. Aceasta este demonstrația cu acțiuni, care este puțin valorificată în procesul educațional autohton (aplicată, în special, la lecțiile de educație fizică, educație tehnologică), dar care este foarte eficientă în cazul incluziunii școlare a copiilor cu diferite cerințe speciale [1, p. 67-72]. Metoda *demonstrației* este una care se pretează foarte bine procesului educațional incluziv. În cazul elevilor cu CES este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sînt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu pe parcurs [10, p. 27].

În proiectarea și organizarea procesului educațional în general și, pentru copiii cu CES, în particular, este valoroasă strategia învățării centrate pe elev când toate intervențiile ce vizează cerințele individuale ale copilului, interesele, alegerile etc. sunt prioritare și guvernează toate acțiunile adulților în raport cu copilul, iar acțiunile adulților sunt adaptate la nivelul de dezvoltare și punctele forte ale copilului. *Centrarea pe copil* implică organizarea educației, în care copilul devine subiect al învățării: elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional. Învățarea centrată pe copil presupune re-setarea procesului, dar și a mediului educațional [9, p.195].

În procesul de selectare a strategiilor didactice în organizarea asistenței copiilor cu CES trebuie să se țină cont de tipologia CES specifice acestora. Cadrele didactice, indiferent de nivelul lor de implicare, sunt libere să selecteze cele mai adecvate tehnologii (strategii, metode, metodologii, procedee, tehnici) care să răspundă cerințelor speciale ale copiilor și să asigure dezvoltarea potențialului acestora.

În condițiile utilizării adecvate, se dovedesc a fi eficiente în asistența copiilor cu CES [ibidem, p. 287]: *strategiile cooperative, strategiile tutoriale, strategiile de asistență poli/multisenzorială*.

Învățarea prin cooperare este abordată ca strategie didactică ce încurajează elevii să lucreze împreună în vederea îndeplinirii unui scop comun și determină o serie de rezultate pozitive pentru copii (dezvoltarea competențelor sociale; modificarea relațiilor dintre copii; etc.). Potrivit experților de top în acest domeniu, această strategie are patru componente principale:

1. *interdependență*: toți membrii grupului se străduiesc să realizeze un scop comun și se ajută reciproc;
2. *responsabilitatea individuală pentru rezultatul comun*: fiecare membru al grupului este responsabil pentru asimilarea materialului educațional și de la succesul obținut depinde succesul întregii echipe;
3. *colaborare*: elevii discută, rezolvă probleme și interacționează între ei;
4. *evaluaire*: membrii grupului analizează și evaluează munca în comun, dacă este necesar, fac ajustări [12].

Învățarea colaborativă în grup se bazează pe două idei pedagogice importante. Ca urmare a cooperării și interacțiunii elevilor apare un *efect sinergetic* (rezultatul muncii în comun este mai mare decât suma rezultatelor individuale) și, de asemenea, strategia cooperativă contribuie la consolidarea comunității și respectului pentru diversitate.

Strategiile tutoriale permit profesorului să organizeze într-un mod mai eficient activitățile de învățare ale unui elev cu CES. Tutoriatul pentru un copil cu nevoi speciale (sau grupul în care un astfel de copil învață) este o resursă care-i oferă posibilitatea de a se ridica la un nivel educațional și social mult mai înalt decât fără el. Un tutore este un specialist care ajută la eficientizarea procesului educațional într-o organizație educațională incluzivă.

Conceptul de *strategii de asistență poli/multisenzorială* este asociat cu faptul că fiecare elev are propriul său stil unic de cunoaștere, propriile sale trăsături cognitive, care afectează direct asimilarea materiei. În funcție de canalul de percepție „conducător/dominant”, copiii pot fi împărțiți în audiali, vizuali și kinestezici. La selectarea materialelor educaționale pentru o lecție, este necesar să se țină cont de particularitățile percepției copiilor bazate pe memorarea auditivă, vizuală și kinestezică. Practica educațională demonstrează că toți copiii, cu sau fără CES, învață mult mai ușor, dacă în predare sunt folosite metode compatibile cu particularitățile personale de dezvoltare ale simțurilor lor, asociate și stilurilor de învățare.

O metodă de lucru în cazul școlarizării copiilor cu CES în învățământul general, este parteneriatul la clasă între subiecți-cadre didactice. Pentru ca parteneriatul să devină o formă eficientă de lucru, este necesar ca acesta să se realizeze în condiții predeterminate [7, p. 55-63]:

- Realizarea activităților în comun va fi precedată de asistența reciprocă la ore.
- Activitățile în parteneriat vor fi riguros planificate.
- Se vor desfășura activități compatibile și complementare.
- Activitățile în parteneriat vor prezenta unitate în concepțiile abordate, în modul de a acționa, evitând controversile.
- Activitățile în parteneriat vor fi evaluate, ulterior, cu formularea concluziilor de rigoare privind oportunitatea și eficiența lor.

Ca și în cazul oricărei alte activități, adaptarea materialelor de învățare este cu atât mai eficientă, cu cât are un scop bine definit și clar. Dacă elevii înțeleg modul în care adaptările îi vor ajuta în procesul de învățare, ei sunt mai predispuși să le accepte, să le susțină, sunt conștienți de beneficiile acestora și nu se simt discriminați în raport cu copiii care realizează alte sarcini. De asemenea, alți specialiști care lucrează cu copilul concret, precum și părinții, ar trebui să cunoască scopul adaptărilor. Cu cât mai multe părți interesate sunt informate asupra suportului adițional, cu atât mai de succes vor fi adaptările [8, p. 201-210].

Uneori, elevii consideră că nu este corect ca unii colegi ai lor să obțină ajutor adițional, timp suplimentar în executarea sarcinilor, teme simplificate și, în general, să realizeze alte standarde. În asemenea cazuri, sunt necesare explicațiile de rigoare și enunțarea scopului cu care se promovează adaptările respective. Astfel, vom obține ca cea mai mare parte de elevi să tolereze adaptările care facilitează procesul de învățare al colegilor lor și faptul că profesorii folosesc timpul lecției pentru a le pune în aplicare [8, p. 263-265].

Pentru a asigura eficiența și eficacitatea adaptărilor, este necesar ca acestea să fie programate, planificate și nu promovate accidental în timpul lecțiilor. Cadrul cel mai adecvat, în care se planifică adaptările, este PEI (Plan educațional individualizat), elaborat pentru fiecare elev care necesită suport educațional. În timp ce adaptările ad-hoc pot fi și sunt justificate și își au rostul, adaptările programate vor fi utilizate în mod curent, ca parte a unui program global de suport, și să contribuie la formarea competențelor de învățare și a independenței în învățare a celui căruiia îi sunt adresate. Adaptările vor lua în considerare obiectivele PEI și vor „lucra” pentru realizarea acestora [6, p. 109-110].

Adaptarea sau modificarea curriculumului - principala și poate cea mai dificilă provocare cu care se confruntă pedagogii din clasele incluzive. Nu mai puțin importantă devine și adaptarea evaluării. În practica didactică incluzivă, nota este din ce în ce mai luată în considerare ca instrument de atingere a obiectivelor educaționale prin sporirea motivației elevilor de a învăța și, totodată, ajutând profesorii să predea. De altfel, evaluarea (nota) trebuie, în cel mai bun mod, să reflecte ceea ce știe elevul, de ce este capabil și experiența lui. Rezultatul evaluării unui elev cu nevoi educaționale speciale se constată în elaborarea planului educațional individualizat, care nu implică învățarea individuală a elevilor. Mai degrabă, înseamnă că profesorul este întotdeauna conștient de nevoile individuale ale copilului.

Adaptarea materialelor didactice este, fără îndoială, un proces proiectat și realizat, înainte de toate, pentru formarea competențelor de învățare ale elevilor cu cerințe speciale. Cu toate acestea, unele adaptări se dovedesc a fi tehnologii educaționale adecvate pentru toți copiii din clasă. Practica educațională demonstrează că materialele didactice, elaborate pentru copiii cu CES, pot fi aplicate, în egală măsură, și pentru copiii care nu prezintă dificultăți de învățare sau alte cerințe specifice. De exemplu, unele recomandări, ghiduri, algoritme care să îi ajute pe elevi să citească și să înțeleagă materii complicate, pot fi utile pentru absolut toți copiii, nu doar pentru cei cu CES.

De asemenea, părinții au un rol important în implementarea adaptărilor pentru a consolida competențele în plan academic, dar și impactul acestora asupra formării abilităților sociale ale copilului lor. Colaborarea dintre școala și familie presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiune când este vorba de interesul

copilului. Rolul profesorului este acela de a discuta cu părinții copiilor, de a stimula comunicarea permanentă cu aceștia, de a informa membrii familiei cu privire la nevoile psihice și motrice ale copiilor, de a-i orienta către cunoașterea activităților din școală și sprijinul în desfășurarea cât mai eficientă a acestora [3, p. 659-664].

Educația incluzivă se bazează pe faptul că toți profesorii, elevii și părinții acestora recunosc dreptul elevilor cu cerințe educaționale speciale pentru educația în școlile de învățământ general și resursele suplimentare necesare pentru aceasta. Toți participanții la proces trebuie să înțeleagă și să fie capabili să explice baza ideologică a educației incluzive, precum și să demonstreze prin acțiunile lor un angajament pentru implementarea cu succes a educației incluzive.

Educația incluzivă este o abordare complexă și controversată a învățării copiilor cu cerințe educaționale speciale. Totodată, dacă este implementată în mod corect, toți copiii primesc beneficii în ceea ce privește educația și viața socială.

Referințe bibliografice:

1. Căpiță C. Stiluri de predare – stiluri de învățare. București, 2011.
2. Gherguț A. Educația incluzivă și pedagogia diversității. București: Polirom, 2015.
3. Polirstok S. Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. In: Creative Education, No.6, 2015.
4. Radu I.T. Evaluarea în procesul didactic. Editura Didactică și Pedagogică, R. A. București, 2000
5. Solovei R. Educație incluzivă: Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general. Chișinău, 2013.
6. Tomșa, Gh. Psihopedagogie școlară și preșcolară. București, 2005.
7. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
8. Vrăsmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale. București: Aramis, 2001.
9. Educație incluzivă: Unitate de curs / Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina; Min. Educației, Culturii și Cercetării al Rep. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.
10. Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil : [în vol.] / Proiectul "Integrarea copiilor cu dizabilități în școlile generale". – Chișinău : Lyceum, 2016 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). Vol. 3. – 2016. – 128 p.
11. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale: Ghid metodologic / Lumos Foundation Moldova. – Chișinău: S. n., 2015 (Tipogr. „Bons Offices”). – 152 p.
12. Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1991). Learning to-gether and alone (3rd edition). Englewood Cliffs, NJ: Allyn and Bacon.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА, КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

НАТАЛЬЯ БУРЫКИНА, доцент кафедры олигофренопедагогики,
кандидат педагогических наук,
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, Россия

Abstract: *The article considers the educational environment as a condition of personality-oriented development of the child, the main problems of modernization of primary education, the proposed conditions for the effective implementation of developmental and personality – oriented paradigm of primary education, grounded key competencies, which will enable teachers not only to equip children with some knowledge, but also to foster a desire to learn. In conclusion, the author comes to the conclusion that the personal approach, focused on development, makes it possible to comprehend and evaluate the importance of natural maturation of the child and develop it in the best way when he is really passionate about the learning process.*

Keywords: *educational environment, primary education, modernization of education, personal approach, teacher, educational competencies, educational functions.*

Главная цель образования – подготовить ребенка к жизни в меняющемся мире, формирование устойчивого стремления и умения учиться самостоятельно.

Подобная ситуация нуждается в выработке и реализации новой, личностно и развивающее – ориентированной целостной парадигмы начального образования, в основе которой будут лежать мероприятия по:

- охране и укреплению физического и психического здоровье детей;
- сохранности и поддержанию индивидуальности ребенка;
- формированию у детей желания и умения учиться;

Для эффективной реализации программ начального образования необходимо обеспечение создания следующих условий [1, с.78]:

- создание личностно-ориентированное взаимодействие взрослых и детей;
- использование развивающих педагогических технологий, ориентированных на специфику возраста;
- обеспечение возможности выбора для всех субъектов образования (педагогов, детей и их родителей) образовательных программ, педагогических технологий, материалов и средств деятельности;
- создание предметно-пространственной среды, стимулирующую коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка, ориентированную в зависимости от возрастной специфики его развития.

При этом в основе организации обучения детей должен лежать личностно-ориентированный подход, который отвечает всем требованиям стратегии и модернизации образования, основанный на идеях целостного подхода к развитию социально активной личности и формированию навыков самостоятельной, интеллектуальной деятельности на протяжении периода начального школьного обучения, так как она построена на триедином подходе: обучение, воспитание и развитие.

Исходя из этого учитель должен на данном этапе не только вооружать детей какими-то знаниями, но и должен воспитывать желание учиться, воспитывать

образовательную компетентность. К основным ключевым образовательным компетентностям мы относим [2, с.175]:

- Интеллектуальную - овладение суммой знаний, умений; использование знаний в различных ситуациях, умение устанавливать взаимосвязи и взаимозависимости.
- Социальную - способность устанавливать контакты, осуществлять взаимодействие в больших и малых группах, брать на себя ответственность, участвовать в решении проблем, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем.
- Коммуникативную - умение инициировать и поддерживать общение в различных группах (сверстников, взрослых).
- Информационную - овладение разнообразными источниками получения знаний, умение выбирать наиболее рациональные пути.

Для реализации вышеуказанных компетенций целесообразно реализовывать следующие способы формирования данных компетентностей: выбор партнеров для работы в на уроке, предложение и отстаивание своих идей; в учебный центрах; распределение времени и последовательности действий, последовательности продвижения в теме; отражение имеющихся и полученных знаний в различных формах (таблицах, карточках); инициирование тем и содержания; работа в проектах, выбор способов развертывания проектов; планирование и согласование работы с партнерами; оценивание собственных достижений и оценивание общей успешности по итогам темы; формирование целостного образа темы; инициирование детьми, детьми и взрослыми источников получения знаний, способов развертывания тем; утренний, итоговый сборы; и конечно же образовательная среда (предметно-развивающая среда), ориентированная на ребенка.

Поскольку понятие «образовательная среда» является одним из основных факторов, влияющим на развитие личности ребенка необходимо сразу определить, какое содержание будет вкладываться в это понятие.

Итак, под образовательной средой (или средой образования) мы будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, с.107].

Школа в нашей стране всегда была организацией с жестко заданными задачами и средствами их решения. Но и в этих рамках школы значительно отличались одна от другой способами организации своей деятельности.

В последние годы ситуация в школьном образовании изменилась радикально. Школы приобрели значительно большую свободу и самостоятельность, появилось много различных типов школ, возросло число специфических внутренних задач, которые смогла ставить и решать каждая конкретная школа.

Исходя из этого в разных школах используются и разные модели образовательной среды. Проанализируем одну из них - **эколого-личностную модель** образовательной - развивающей среды, разработанную Витольдом Альбертовичем Ясвиным, которая отвечает основным требованиям личностно-ориентированному обучению. По его утверждению, термином «образовательная среда» следует обозначать «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в

социальном и пространственно-предметном окружении». Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Этот комплекс, по мнению Тихомировой Л.Ф., включает три структурных компонента [7, с.142]:

1. Социальный компонент.
2. Пространственно-предметный компонент.
3. Психодидактический компонент.

Учитывая все это мы считаем, что подобная модель развивающей образовательной среды должна отражаться в функциях [5, с.15]:

1. Организующая функция имеет в своей основе цель предложить ребенку разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности. В определенном смысле развивающая среда становится толчком для выбора ребенком того вида самостоятельной деятельности, который будет отвечать его интересам, потребностям или формировать эти интересы своим содержанием и видом [3, с.116].

2. Воспитывающая функция среды может состояться при условии целенаправленного внимания педагога на ее реализацию. Дело в том, что часто мы не проектируем воспитательную деятельность, это как бы само собой разумеется. Однако развивающая среда, ее правильное наполнение должны быть тщательно сориентированы на создание воспитательных ситуаций, когда дети стоят перед нравственным выбором: уступить или взять себе, поделиться или действовать самому, предложить свою помощь или пройти мимо проблем сверстника [6, с.400]. Педагог должен это учитывать и предвидеть. Сама среда является тем самым центром, где зарождаются узы сотрудничества, положительных взаимоотношений, организованного поведения, бережного отношения. Поэтому воспитывающая функция среды приобретает особую значимость при ее построении.

3. Развивающая функция. Здесь надо отталкиваться и от понимания самого развития как результата воспитания и обучения, как показателя продвижения человека к совершенству, и от того значения, которое заложил в развитие Л.С.Выготский. Это расстояние от "зоны актуального" к "зоне ближайшего" развития ребенка [8, с.153]. Значит, развивающая среда каждого вида деятельности по своему содержанию должна соответствовать "зоне актуального" развития самого слабого (именно в этом виде деятельности) и "зоне ближайшего" развития самого сильного (в этом же виде деятельности) в группе ребенка.

Хотя, если брать в целом, все программы в образовании должны строиться на принципе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми.

Это является качественным отличием личностно-ориентированного от традиционного обучения. Личностный подход, ориентированный на развитие, который дает возможность осмыслить и оценить всю важность естественного взросления ребенка и развивать его наилучшим образом тогда, когда он действительно увлечен процессом обучения.

Использованная литература:

1. Бурькина Н.М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе [Текст] : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Бурькина Н.М. - Кострома, 2004. - 153 с.

2. Бурыкина Н.М. Обоснование необходимости социально педагогического сопровождения инклюзивного обучения [Текст] / Н.М. Бурыкина // Экономика и управление: проблемы, решения. - 2018. - Т. 4. - № 4. - С. 170-180.
3. Бурыкина Н.М. Управление процессом психолого - педагогического сопровождения детей с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе (в рамках интегрированного обучения) [Текст] / Н.М. Бурыкина // Экономика и управление: проблемы, решения. 2016. Т. 1. № 12. С. 114-121.
4. Бурыкина Н.М. Социально-педагогическая поддержка детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.М. Бурыкина // Экономика и управление: проблемы, решения. 2019. Т. 1. № 1. С. 105-114.
5. Бурыкина Н.М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе [Текст] : автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Бурыкина Н.М. - Кострома, 2004.
6. Тареева Е.М. Роль учителя в классе, ориентированном на ребенка [Текст] / Е.М. Тареева // В сборнике: Социальное партнерство: опыт, проблемы и перспективы развития. Сборник докладов и тезисов участников конференции. 2019. С. 399-401.
7. Тихомирова Л.Ф. Организационно-методические условия инклюзивного обучения / Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. - 2014. - Т. 2. - № 4. - С. 141-144.
8. Тихомирова Л.Ф. Социальное взаимодействие родителей и педагогов в процессе формирования отношения к здоровью и навыков здорового образа жизни у школьников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л.Ф. Тихомирова, Н.М. Бурыкина // Ярославский педагогический вестник. - 2015. - Т. 2. - № 2. - С. 152-158.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ РИСОВАНИЯ

**НАТАЛЬЯ КОРСАК, старший преподаватель,
МАРИНА КОРНИКОВА, слушатель ИПК и П,
УО Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины,
Гомель, Республика Беларусь**

Abstract: *the article presents various approaches to the definition of spatial representations. The necessity of their development in drawing lessons is revealed. Specific strategies for organizing school drawing lessons for younger students with learning difficulties are presented.*

Keywords: *spatial representations*

Среди различных видов деятельности школьники с трудностями в обучении выделяют изобразительную деятельность и отдают ей предпочтение как наиболее интересной и занимательной. Исследованиями в области детского изобразительного творчества занимались О.И. Галкина, Е.И. Игнатъев, И.П. Сакулина, Г.В. Лабунская, З.В. Денисова, Л.Н. Бочерникова, В.С. Мухина. Анализируя детские работы, многие авторы обращают внимание на то, как в них передается окружающая ребенка действительность и какой личностный смысл в это вкладывается. Исследователи детского рисунка подчеркивают, что рисунок ребенка, это рассказ, выполненный в образной форме, который необходимо уметь прочесть.

Рисование ребенка по психологической функции есть своеобразная графическая речь, графический рассказ о чем-либо. Л.С. Выготский рассматривает детский рисунок как подготовительную стадию письменной речи [1, с. 82]. И.А.

Грошенко занимался изучением развития процесса рисования детей различного возраста, разрабатывал эффективные программы развития графических навыков. Он отмечает, что на занятиях рисования у детей систематически развивается правильное восприятие формы, величины, цвета и положения в пространстве предметов окружающей действительности [2, с. 4].

В психолого-педагогической литературе раскрыты некоторые подходы к разрешению проблемы развития пространственных представлений. Различные авторы данное понятие называют различными терминами: наглядные представления (Е.Г. Глаголева, З.И. Моисеева, Б.В. Сорокин), пространственные представления (Н.Д. Мацко, П.А. Сорокун, Ф.Н. Шемякин), пространственное воображение (Б.Ф. Ломов, В.Н. Колбановский, Б.М. Ребус), зрительное представление (И.М. Ариевич, Н.Н. Нечаев), визуальное представление (Р. Арнхейм, Н.Ю. Вергелис, В.П. Зинченко, В.В. Петухов), пространственное представление (Е.Н. Кабанова-Меллер, Б.М. Теплов, И.С. Якиманская). За основу в нашем исследовании было взято определение И.С. Якиманской: «Пространственное представление является специфическим видом мыслительной деятельности, которая имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения» [3, с. 54].

Неполноценность пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова и др.), считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности. У них недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

В числе нарушений сложных двигательных программ у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) можно отметить выраженные пространственные нарушения, как на уровне практических действий, так и на вербальном уровне.

В системе целенаправленного обучения детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении большое место отводится рисованию, имеющему важное значение для всестороннего развития личности. В процессе рисования у ребенка совершенствуются наблюдательность, эстетическое восприятие, эстетические эмоции, художественный вкус, творческие способности, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое. Изобразительная деятельность ребенка приобретает художественно-творческий характер по мере овладения способами изображения. Продуктом художественно-творческой деятельности является выразительный образ.

Основная цель обучения рисованию в школе – научить детей изображению предметов и явлений как средству образного отражения жизненных впечатлений. Для изображения нужны ясные, отчетливые представления, а также умение выразить их в графической форме. Создавая рисунок, ребенок контролирует свои действия представлением изображаемого предмета и оценивает их.

Занимаясь рисованием, дети узнают разные материалы (бумага, краски, мелки и др.), знакомятся с их свойствами, выразительными возможностями, приобретают навыки работы с ними. Дети усваивают также опыт работы с некоторыми орудиями человеческой деятельности (карандаш, кисть). А как известно, овладение этими действиями способствует умственному развитию детей. Обучение рисованию в настоящее время невозможно без формирования таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. В процессе наблюдений, при обследовании предметов и их частей перед изображением детей учат выделять форму предметов и их частей, величину и расположение частей в предмете, цвет. Изображение разных по форме предметов требует их сопоставления и установления различий. Вместе с тем дети учатся сравнивать предметы, явления и выделять в них общее, объединять предметы по сходству.

На занятиях рисования перед ребенком постоянно встают задачи, требующие представлять себе что-то в уме. Благодаря этому у него развивается образное мышление. Оно служит основой для формирования словесного, логического мышления, которое необходимо для овладения большинством школьных предметов [4, с. 52]. Формирование представлений о предметах и явлениях с необходимостью требует усвоения знаний о свойствах и качествах предметов, об их форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходство и различие, т. е. производят умственные действия. Таким образом, рисование содействует сенсорному воспитанию, развитию наглядно-образного мышления.

Представления, нужные для рисования, образуются в процессе восприятия. Исследования Н.П. Сакулиной показывают, что необходимо учить детей с трудностями в обучении определенному способу восприятия предмета, его обследованию. Рисование как продуктивная деятельность имеет неоценимое значение для подготовки детей к школе. В этих видах деятельности у детей формируются те качества всесторонне развитой личности, которые необходимы для последующего обучения в школе. Но этим не ограничивается значение изобразительной деятельности и конструирования для подготовки к школе. На занятиях в детском саду осуществляется и специальная подготовка детей к школе. Овладевая знаниями, навыками и умениями в области рисования, дети получают возможность успешного усвоения материала на уроках изобразительного искусства и труда в школе. На уроках рисования важное значение имеет формирование элементов учебной деятельности: умение слушать и выполнять указания педагога, понимать и выполнять поставленную задачу. Организуя свои действия для создания изображения, ребенок должен контролировать их, сопоставлять с имеющимися представлениями о том, какие действия нужно использовать, в случае необходимости исправлять их. Контроль за соблюдением правильных способов действия – важный элемент учебной деятельности. Сформировать его можно постепенно, вначале

показывая детям, как осуществить действия контроля, а затем обращая их внимание на необходимость контролировать процесс изображения. Еще одним компонентом учебной деятельности, для формирования которого в рисовании есть все условия, является оценка результата. Дети получают изображение в рисунке, которое может оцениваться с точки зрения поставленной изобразительной задачи.

Рисование в школьном обучении направлено на обучение художественно-творческой деятельности в пределах, доступных детям школьного возраста. В рисовании, как и во всякой орудийной деятельности, закреплен общественно-исторический опыт людей. Нужно, чтобы ребенок правильно воспринял способы действия в рисовании от взрослого, который раскрывает перед ним этот опыт, овеществленный в каждом конкретном инструменте, орудии. Показ взрослого выступает перед ребенком как образец действия, которому нужно следовать и усвоить который дети могут только благодаря обучению. Утверждение необходимости обучать детей изобразительной деятельности, а не только создавать воздействующую на детей материальную среду ставит перед педагогом определенные задачи в области обучения детей техническим навыкам и умениям рисования [5, с. 49].

Успехи детей с трудностями в обучении в овладении изобразительной деятельностью зависят от способов обучения в гораздо большей степени, чем это имеет место у их нормально развивающихся сверстников. Поэтому вопрос выбора адекватных методов и содержания обучения является чрезвычайно важным.

Связь игры и рисования оказывается очень прочной на всем протяжении младшего школьного возраста. У младших школьников игра имеет первостепенное значение в процессе изобразительной деятельности, лишь постепенно (и только в условиях целенаправленного обучения) собственно изобразительная функция выходит вперед, но до конца младшего школьного возраста игра определяет содержание и составляет движущие силы детского изобразительного творчества. Мало того, содержание детского рисования находится почти в прямой зависимости от уровня игры, особенно сюжетно-ролевой. У детей, у которых не сформирован навык играть вместе со сверстниками и воссоздавать в играх ситуации окружающей жизни, которые плохо играют в сюжетные и ролевые игры, обычно нет и сюжетного рисунка. Поэтому при организации работы по изобразительной деятельности с детьми с трудностями в обучении надо учитывать уровень их самостоятельной игры.

Для осуществления изобразительной деятельности необходимы два основных фактора – интеллектуальный и эмоциональный. С одной стороны, для создания изображений нужны достаточно полные и устойчивые представления об образах конкретных предметов, а также умение видоизменять, оперировать имеющимися представлениями (особенно при изображении новых, не бывших ранее в графическом опыте предметов, скажем, при выполнении сюжетных рисунков по мотивам сказок или ролевых игр). С другой стороны, оперирование представлениями не может осуществляться без мощного эмоционального стимула, который и побуждает ребенка к деятельности. Именно сильное эмоциональное чувство рождает у ребенка потребность отразить окружающую жизнь в образной форме – в рисунке, поэтому формирование у ребенка потребности изобразить то или иное содержание должно стать предметом пристального внимания педагогов, тем более когда в обучение

вовлекаются дети с трудностями в обучении, у которых недоразвитие эмоционально-волевой сферы является одним из ведущих нарушений [6, с. 26].

Педагоги стараются как можно скорее научить детей рисовать предметы, используя самые простые методы (показ, диктант). Надо сказать, что они достигают при этом желаемого результата. Дети овладевают навыками изображения предметов, но только тех, которые показал взрослый, и именно так, как это было на занятиях.

Изображения же, выполненные ими без помощи взрослого чрезвычайно примитивны как по форме, так и по содержанию. Прежде всего следует отметить, что целостный образ предмета в рисунке у детей младшего школьного возраста создается очень медленно (почти с третьего-четвертого годов обучения). Много фрагментарных рисунков, где все части предмета пространственно разъединены. Соединение их в целое сопровождается грубым нарушением расположения частей относительно друг друга (руки у человека растут от головы при наличии туловища; крыша у дома изображена сбоку, а дым идет прямо из потолка; ветки у дерева только с одной стороны). Рисуя даже хорошо знакомые предметы, школьники с трудностями в обучении очень часто не отражают самые существенные детали (колеса у машины, глаза у людей, окна и двери у домов и пр.), уделяя внимание деталям второстепенным, что является следствием недоразвития предметно-игровых действий, малого опыта действий с игрушками, недостаточного осмысления назначения предметов окружающего мира [2, с.69].

Помимо нарушения пространственных отношений, в рисунках младших школьников с трудностями в обучении весьма своеобразно изображается форма предметов и их частей. Как правило, форма предметов, рисовать которые они учились на занятиях, передается ими верно. Если же предмет ранее ими не изображался, то его форма в рисунке искажается (человек с квадратной, треугольной головой, треугольными ногами и пр.). Искажение форм и пространственного расположения частей приводит часто к тому, что дети не узнают предметы на собственных рисунках спустя даже очень короткое время. Дети с трудностями в обучении, обучение которых осуществлялось путем поэлементного показа, диктанта, так и не переходят на уровень сюжетного рисования, а тем более выполнения изображений по собственному замыслу. В их рисунках почти не встречаются изображения живых существ, прежде всего человека, который является главным объектом изображения для нормально развивающихся детей.

Целью уроков рисования в школе является формирование у учащихся пространственных представлений, умений воспринимать как реальное, так и воображаемое пространство и ориентироваться в нем. С этой целью можно применять следующие упражнения. В самом начале обучения следует провести подготовительные графические упражнения. Цель этих упражнений заключается в следующем: осуществлять сенсорное воспитание учащихся с трудностями в обучении, то есть учить их различать форму предметов при помощи зрения, осязания и обводящих движений руки, узнавать и показывать основные геометрические фигуры и тела (круг, квадрат, прямоугольник, шар, куб); определять разницу по величине между предметами одной и той же формы; ориентироваться на плоскости листа бумаги; находить середину, верхний, нижний, правый и левый края; формировать

графические представления формы (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник), различать круг и овал. С этой целью можно проводить следующие упражнения.

Упражнения на различение предметов по форме и цвету. Рисование (на одном листе) предметов разной формы и окраски (после наблюдения и показа учителем). Упражнения на различение предметов по форме и размерам; рисование (на одном листе) предметов разной формы и величины (после наблюдения и показа учителем).

Игровые графические упражнения – рисование прямых линий в различных направлениях (по показу): высокие столбы, заборчик и др. (прямые вертикальные линии); провода, дорожки, цветные веревочки и др. (прямые горизонтальные линии); идет косой дождь, высокие горы, туристические палатки и др. (наклонные линии). Игровые графические упражнения – рисование прямых вертикальных и горизонтальных линий (по показу): лесенки, окошки, рамки, шахматная доска, качели и др. Игровые графические упражнения – рисование дугообразных линий (по показу): дым идет, бьет фонтанчик, самолет летит, плывет кораблик по волнам, скачет мяч, прыгает лягушка, бабочка перелетает с цветка на цветок и др. Игровые графические упражнения – рисование замкнутых круговых линий (по показу): намотаем несколько клубков ниток, воздушные шары, много колечек — цепочка, тележка с разноцветными колесами, ветка с ягодами и др. Игровые графические упражнения – рисование (по показу) знакомых детям предметов разной величины (размеров): разноцветные шары – большие и маленькие, клубки ниток – большие и маленькие, ленты – длинные и короткие, карандаши – толстые и тонкие, елочки – высокие и низкие и др. [7].

Таким образом, у большинства младших школьников с трудностями в обучении отмечаются грубые нарушения пространственных ориентировок и пространственных отношений. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями пространственного ориентирования, при его отражении в слове и в продуктивных видах деятельности. Ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Обучение рисованию оказывает огромное влияние на развитие всех психических процессов детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении. Несмотря на недостатки формирования изобразительной деятельности у учащихся с трудностями в обучении, многие из них можно значительно сгладить и частично преодолеть, сформировать стойкий интерес к процессу рисования.

Использованная литература:

1. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 224 с.
2. ГРОШЕНКОВ, И. А. Занятия изобразительным искусством. М., 2001. 223 с.
3. ЯКИМАНСКАЯ, И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980. 240 с.
4. ЕКЖАНОВА, Е. А. Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников // Дошкольное воспитание. 2003. № 6. С. 51-54.
5. ЗАХАРОВА, Ю. В. Обучение рисованию детей с интеллектуальной недостаточностью как психолого-педагогическая проблема // Дефекталогия. 2006. № 3. С. 47-52.
6. ЭЛЬКОНИН, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. А.Л. Семчук, А.И. Янчий. Гродно, 2006.
7. ЗАЙКА, Е.В. Упражнения для формирования пространственных представлений / Е. В. Зайка // Вопросы психологии. – 1995. № 6. С. 43-54.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**ЛИЛИАННА КУРИННАЯ, учитель,
Теоретический Лицей имени М. Ломоносова, Бэлць, Республика Молдова**

Abstract: This article examines the problem of the formation of moral relations among junior school students. The author substantiates the urgency of this problem and the contradictions that exist today at present. The features of "special children", which cause difficulties in establishing contacts with the building, are presented. Factors positively influencing this process are considered.

Keywords: special children, moral relations.

Демократические преобразования в нашей республике, путь в европейское социокультурное пространство, признание приоритета прав и свобод личности, обусловили переосмысление отношения к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья, привели к осознанию необходимости их более широкого включения в различные сферы жизни, важнейшей из которых является образование.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс провозгласило специальное постановление правительства республики Молдова «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 гг» [3].

В настоящее время национальная образовательная политика в нашей республике нацелена на создание оптимальных условий для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения, развитие инклюзивного образования.

Психологами и педагогами доказано, что отношения и взаимодействие здоровых детей со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья являются важнейшим фактором, обеспечивающим успешность инклюзивного образования (С.В. Алехина, Д.М. Маллаев, Н.Н. Малофеев, Н.Н. Назарова, Л.М. М.И. Перетятку, Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) [2].

Анализ литературы показал, что проблема взаимоотношений младших школьников со сверстниками привлекает внимание исследователей и рассматривается в различных аспектах. Значимость учебного и внеучебного взаимодействия для нравственных взаимоотношений младших школьников раскрывается в исследованиях А.К. Дусавицкого, В.А. Киричок, Н.А. Шкуричевой и др.

Анализ исследований молдавских ученых, а также практический опыт воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании позволили выявить следующие **противоречия** между:

- потенциалом инклюзивного образования и нереализованностью его в процессе воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников;
- потребностью педагогов образовательных учреждений в организации процесса воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании и имеющимися затруднениями в его организации в связи с недостаточной ;

- высокой социальной значимостью воспитания нравственных взаимоотношений школьников в инклюзивном образовании и недостаточной разработанностью теоретических основ этой проблемы в психолого-педагогической науке.

Важной проблемой инклюзивного образования, влияющей на взаимоотношения младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, является отношение к данной форме обучения педагогов, родителей и учащихся общеобразовательных школ.

Исследователи этой проблемы отмечают, что в действительности чаще всего наблюдается достаточно негативное или равнодушное отношение к особым детям, как со стороны взрослых, так и со стороны детского коллектива.

Мы полностью разделяем мнение Ю. Ильиной, которая считает, что «система образования не имеет духовно - нравственной готовности к новой форме обучения» [4].

Результаты опросов дают картину общественного мнения о социальном статусе ребенка с ОВЗ и его семьи, выявляют отдельные социальные проблемы, актуальные в современном сообществе. Представляет интерес установление возможностей определения отношения социума к ребенку-инвалиду, а также сопоставление общественного мнения по поводу инклюзивного процесса.

Большинство родителей здоровых детей (54%) допускает, что проблема социальной адаптации детей с ОВЗ может быть решена посредством их включения в процесс совместного воспитания со здоровыми детьми.

Наибольшая доля сторонников совместного развития – в группе родителей, имеющих детей с ОВЗ (67% против 51% среди родителей здоровых детей). Однако когда речь идет о более конкретной возможности совместного обучения, различия между группами сглаживаются.

Так, число противников идеи совместного воспитания в 2,5 раза больше в группе родителей здоровых детей, чем в группе родителей проблемных детей (10% против 4% соответственно). Но если поставить перед родителями вопрос конкретно, о их собственном ребенке, то против совместного обучения высказываются уже 13% родителей проблемных детей и 12% родителей здоровых детей. Проявляется общая тенденция: с возрастанием конкретности вопросов готовность родителей детей-инвалидов к реализации практики совместного обучения снижается.

Таким образом, непосредственное общение с детьми с ОВЗ, знание ситуации «изнутри» позволяет родителям теоретически высказываться в пользу совместного развития детей с особыми потребностями и здоровых сверстников, как одного из путей приспособления их к жизни в обществе. Однако реалии современной жизни не всегда позволяют рассматривать совместное обучение как конкретный путь социальной адаптации.

Мой большой опыт практической работы в начальной школе показывает, что в образовательных учреждениях можно наблюдать недостаточно гуманные отношения детей к сверстникам с ООП и отсутствие ценностной ориентации детей на отношения с «особым» ребёнком», а так же то, что у значительного числа нормально развивающихся учащихся отмечается низкий уровень нравственных представлений, несформированность навыка эмоциональной идентификации».

Но я пришла к выводу о том, что в настоящее время имеются условия успешного решения данной проблемы. И во многом это зависит от учителя, так как именно он устанавливает личностно-ориентированные отношения со всеми учащимися.

Одним из необходимых условий успешной инклюзии является «поддержка сверстников и дружеские отношения», «установление положительного психологического климата» «гуманизация окружения и повышение толерантности к детской аномальности» (Колокольцева М.А. Кузнецова Л.В., Михайлова Н.Н., Daniї, A., Popović, D., Racu, A. и др.).

Американские ученые Г.Г. Кимберли, М.Д. Купер, Р.П. Ринглабен пришли к следующему выводу: «Пока предпринимается явно недостаточно усилий для того, чтобы подготовить к инклюзивной обстановке именно сверстников таких учеников».

Очень интересное мнение высказывает Н.Н. Михайлова, которая анализирует проблему создания *общности* детей, у которых чрезвычайно много отличий. Она пишет, что общность появляется тогда, когда существуют какие-то проблемы и задачи, в решении которых заинтересован каждый из членов группы. Общность достигается в результате общения, открытости, доверия, заинтересованности друг в друге.

Это даёт основание сделать вывод, что процесс воспитания нравственных взаимоотношений в инклюзивном образовании невозможен без последовательной работы по формированию коллектива учащихся, коммуникативных умений, действия механизмов мотивационно-потребностной сферы ребенка.

Важным мы считаем утверждение исследователей о том, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья оказывает положительное влияние не только на «особых» детей, но и на их здоровых сверстников.

По мнению известного ученого Н.Н. Малофеева, «не менее важно, что в учреждениях инклюзивного типа нормально развивающиеся дети, с ранних лет интегрируясь с детьми, на них непохожими, постепенно осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке, в помощи с их стороны» [5, с. 8].

Практикой инклюзивного обучения доказано, что у здоровых детей в условиях инклюзивного образования улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность, самостоятельность.

Это даёт нам основание сделать вывод о том, что организация педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе взаимоотношений со сверстниками в условиях общеобразовательной школы, должна быть сосредоточена на ближайшем окружении. Это нормально развивающиеся сверстники, педагоги, родители, все кто может способствовать установлению гуманных межличностных отношений в инклюзивном классе.

С.В. Алехина, С.О. Брызгалова, Н.В. Ермолина, Т.Г. Зубарева, В.И. Трофимова и др. считают, что профессиональная компетентность педагогов в области инклюзивного образования и отношение родителей к совместному обучению здоровых школьников с «особыми» сверстниками являются важными факторами,

влияющими на процесс воспитания нравственных взаимоотношений школьников в инклюзивном образовании.

Исследования специалистов в области инклюзивного образования показали, что нравственный потенциал инклюзивного образования определяется, как совокупность факторов, обуславливающих успешное воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников.

На основании этих исследований мы выделили следующие условия, влияющие на воспитание нравственных взаимоотношений в инклюзивном классе:

- *необходимо* общеобразовательное учреждение, позволяющее организовать взаимодействие и общение младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья в коллективной учебной и в неученой деятельности;
- длительное *время* межличностных контактов, общения младших школьников, обеспечивающее взаимопознание и взаимопонимание субъектов инклюзивного образования;
- естественные *ситуации*, способствующие приобретению младшими школьниками жизненного опыта нравственных взаимоотношений.

Но исследователи также отмечают, что особенности личности, характера взаимодействия и общения детей, обусловленные различными видами нарушений, могут существенно осложнить процесс воспитания нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании. Учет этих особенностей потребует от педагога специфических профессиональных компетенций в построении воспитательного процесса в инклюзивном классе.

Например, при нарушениях опорно-двигательного аппарата следует учитывать возможные у детей расстройства эмоционально-волевой сферы. Они могут проявляться как в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, так и в виде заторможенности, застенчивости, робости. Нарушения поведения могут проявляться и в виде агрессии, реакции протеста по отношению к другим детям. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности.

Ослабление зрительных возможностей ребенка оказывает также негативное влияние на уровень восприятия партнера, что отрицательно влияет на их взаимоотношения. Дети с нарушениями зрения, не имея возможность получить точной, полной, а в ряде случаев, адекватной информации о партнере по общению закономерно испытывают трудности в установлении нравственных взаимоотношений со сверстниками. Наблюдения свидетельствуют о том, что проблемы в формировании игровой деятельности слабовидящих детей ограничивает развитие не только её сюжета и содержания, но и отражается на приобретении социального опыта, на нравственном развитии детей.

Учащиеся с нарушением слуха также испытывают специфические трудности при включении в массовую школу. Это связано с тем, что особенности общего и слухоречевого развития ребенка с недостатками слуха влияют на успешность взаимодействия со сверстниками. Младшие школьники с нарушением слуха испытывают трудности в понимании высказываний, содержащих подтекст, выраженный с помощью интонационно-мимических средств, переносного смысла

слов и выражений, в понимании объемных высказываний. У этих младших школьников также имеются трудности понимания неярко выраженных эмоций (удивление, любопытство и др.).

Кроме специфических характеристик, обусловленных различными видами нарушения, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья имеют и общие личностные особенности, выражающиеся в замкнутости, нежелании взаимодействовать со сверстниками, доминировании узколичностных мотивов, слабо выраженном желании помогать другим детям и родителям, повышенном уровне тревожности, фобиях, обидчивости.

Также, в процессе воспитания нравственных взаимоотношений в инклюзивном образовании необходимо учитывать специфические трудности, связанные с восприятием младшими школьниками внешности, речи, нетипичного поведения «особых» сверстников.

Внешняя выраженность нарушения может выступать для младшего школьника в качестве психологического барьера на пути к взаимодействию и общению со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Связано это с тем, что во взаимоотношениях младших школьников важное место занимает личностная привлекательность, регулируемая опытом прошлых контактов, переживаемая в виде эмоций и чувств, проявляемая в действиях и поступках.

При всех положительных сторонах совместного обучения, существует целый комплекс рисков, которые могут оказать негативное влияние на процесс нравственного воспитания.

Если эту работу учитель не будет проводить профессионально, то ребенок с ограниченными возможностями здоровья может оказаться в ситуации изоляции. Не исключено, что многие здоровые дети не смогут преодолеть психологический барьер, связанный с непривлекательной внешностью одноклассника с ограниченными возможностями здоровья, и будут избегать общаться, играть, дружить.

Следовательно, сам факт присутствия в классном коллективе ребенка с ограниченными возможностями здоровья не является достаточным для проявления потенциала инклюзивного образования.

Воспитательная ситуация может развиваться, как позитивно, так и негативно. Поэтому для того, чтобы свести возможные риски к минимуму, необходимо создать специальные педагогические условия и подобрать наиболее эффективные педагогические средства, которые и смогли бы обеспечить проявление потенциала инклюзивного образования в воспитании нравственных взаимоотношений младших школьников.

При рассмотрении данной проблемы следует учитывать, что воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья происходит не только в общеобразовательном учреждении, но и на других уровнях.

Во-первых, на уровне социокультурной среды, ведущих ценностных ориентаций общества, в котором непосредственно происходит воспитание нравственного отношения к «особым» людям не только в школе, но и на улице, во дворе дома, не только к сверстникам, но и к тем, кто младше или старше по возрасту. Здесь очень важны примеры отношения к людям с ограниченными возможностями,

которые демонстрируют окружающие взрослые, транслируют средства массовой информации.

Во-вторых, воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в процессе инклюзивного образования на этом уровне осуществляется в форме воспитывающей деятельности, конкретной деятельности педагога.

В-третьих, воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в процессе инклюзивного образования затрагивает внутренний мир личности, в котором в результате воспитания происходят изменения, понимание других людей и себя в мире людей.

Если «особый» ребенок проявляет внимательность и заинтересованность по отношению к одноклассникам, обладает умением выслушать, имеет общие интересы со здоровыми сверстниками, то он становится привлекательным для окружающих, явление аттракции усиливается и способно компенсировать внешние недостатки.

Педагогическая поддержка «особого» ребенка выраженная в презентации его лучших личностных характеристик, интересов и увлечений, способна обеспечить установление взаимного психического контакта со здоровыми сверстниками уже на начальном этапе воспитания нравственных взаимоотношений субъектов инклюзивного образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что только на основе отношений сопричастности можно воспитать нравственные взаимоотношения младших школьников в инклюзивном классе. Только при таком подходе происходит взаимовосприятие и взаимопознание учащихся, возникает эмпатия, появляется интерес к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья, желание помочь им в трудных жизненных ситуациях.

Использованная литература:

1. Aspecte psihosociopedagogice ale procesului educațional: tradiții, valori, perspective: Materialele Conf. științ. - practice inter. Col. red.: G. Petcu, V. Prițcan, S. Briceag, M. Pereteatcu. Bălți: Univ. de Stat «A. Russo» din Bălți, 2011. 216 p.
2. DANII, A., POPOVICI D., RACU A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău, 2007. 232 p. ISBN 978-9975-3144-1-1
3. *Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011*. În: Monitorul Oficial, 2011, nr. 114-116, p. 49-59.
4. ИЛЬИНА, Ю. А. *Формирование взаимоотношений со сверстниками у дошкольников с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности в условиях интегративной среды*. Москва, 2008. 188 с.
5. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. *Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы*. В: Особый ребенок: исследование и опыт помощи: сб. науч. статей. Москва, 2000, вып. 3, с. 65-73.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

**ИРИНА ПАЮЛ, ассистент университета,
Бельцкий государственный университет имени А. Руссо,
аспирант,
Тираспольский государственный университет, Кишинёв,
Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with the problem of the formation of emotional intelligence in children with developmental disabilities. The urgency of this problem, its connection with the development of mental processes in students is substantiated. The main idea of the article is that the shortcomings of the cognitive and emotional-volitional sphere can be gradually overcome, and in the future such a child will be able to study satisfactorily according to the curriculum of a mass school.*

Keywords: *emotional intelligence, children with developmental disabilities.*

Современный период социально-экономического и культурного развития Молдовы характеризуется глубокими изменениями и преобразованиями во всех сферах общественной жизни. Одно из инновационных явлений в сфере образования – повсеместное внедрение инклюзивного образования, которое предполагает совместное обучение здоровых детей и тех, которые имеют отклонения в психо-физическом развитии .

Обычно психо-физические отклонения замечается взрослыми, когда ребенок приходит в школу и сталкивается с трудностями в обучении. Это проявляется в том, что ребенок неспособен к устойчивой целенаправленной деятельности, у него преобладает игровая мотивация, игровые интересы, проявляются трудности, когда надо переключить или распределить внимание. Они не способны к умственному усилию и напряжению при выполнении серьёзных школьных заданий, и это недоразвитие произвольных видов деятельности быстро приводят к школьной неуспеваемости у таких детей по одному или нескольким предметам (Danii, A., Popovici, D., Racu, A. Moscreas, T.).

У детей с ООП страдает развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, но особенно проявляется недостаток развития эмоционально-волевой сферы, ее развитие происходит, с большим отставанием от нормы. В силу незрелости эмоционально-волевой сферы он склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами.

Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребёнку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему школа.

Эту мысль подтверждает С.Ю. Кондратьева, которая считает, что серьёзные ограничения в социально-личностных возможностях детей вызывают необходимость выделения этих детей в категорию учащихся с «особыми потребностями», нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической и психологической поддержке.

Важным является вывод исследователей о том, что при условии своевременности и правильности квалифицированной помощи, недостатки

познавательной и эмоционально-волевой сферы могут постепенно преодолеваются и в последующем такой ребёнок сможет удовлетворительно учиться по куррикулуму массовой школы [5].

Эмоциональный интеллект для младшего школьника с ООП определяется, как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы доминирующую роль играет умственное развитие, а эмоциональная жизнь учащихся и их умение выстраивать взаимоотношения с окружающими, недооценивается ни педагогами, ни родителями.

Хотя проблема понимания ребёнком эмоционального состояния окружающих его людей и воспитания гуманности в человеческих взаимоотношениях является важнейшей, так как способствует развитию у детей понимания, переживания событий, происходящих вокруг него в социуме и в ближайшем окружении.

В младшем школьном возрасте эмоциональное развитие опережает интеллектуальное. Поэтому одной из главных задач обучения в начальной школе является развитие у детей нравственных представлений и гуманных чувств (Л.С. Выготский, В. В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Исследования современных специалистов в области инклюзивного обучения показывают, что чувства играют важную роль в развитии детей с особыми образовательными потребностями. Особенно это характерно для тех из них, кто склонен к деструктивному поведению, у кого имеется высокая тревожность, впечатлительность, гиперчувствительность, чувство неполноценности, замкнутость [6].

Доказано, что эмоции влияют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление. Это значит, что дети с ООП нуждаются в распознавании собственных эмоций, владении этими эмоциями, пониманием эмоций других людей.

Поэтому учителю важно учитывать, что все жизненные потребности этих детей, включая и их интеллектуальную деятельность, должны иметь соответствующий эмоциональный тонус, который поможет их организму остаться работоспособным для реализации жизненных функций.

Эмоциональный интеллект младшего школьника тесно связан с проблемой социализации детей с ООП в связи с их переходом из детского сада в школу.

Проблема трудностей в эмоциональном развитии этих детей приобретает особую актуальность в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьник только лишь окунается в атмосферу школьной жизни, учебная деятельность предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Поэтому, сталкиваясь с трудностями, не все младшие школьники в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей могут их не преодолеть.

В этот период происходит их интеграция в социальную среду школы, которая выражается в их приспособлении и адаптации, а это значит, что для успешной социализации каждому ребёнку необходимо овладеть знаниями, ценностями,

социальными навыками, которые позволяют ему интегрироваться в школьный класс и вести себя там адаптивно.

В тоже время, в большинстве случаев учитель выбирает традиционный способ работы с этой категорией учащихся – дополнительные занятия, состоящие в основном в повторении пройденного учебного материала. При этом чаще всего такие дополнительные занятия проводятся сразу с несколькими учащимися. Однако, эта работа, требующая большой затраты времени и сил, оказывается бесполезной и не даёт желаемого результата. Не учитывается тот факт, что обязательным в работе с такими детьми должен присутствовать коррекционный компонент.

Таким образом, важнейшим условием успешной социализации детей с ООП является взаимосвязь когнитивного и эмоционального воспитания.

Согласно представлениям авторов концепции эмоционального интеллекта Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, эмоциональный интеллект — это группа способностей, которые направлены на осознание и понимание собственных эмоций и эмоций окружающих. По их мнению, эмоциональный интеллект включает в себя следующие способности:

- осознанная регуляция эмоций;
- понимание (осмысление) эмоций;
- ассимиляция эмоций в мышлении;
- различение и выражение эмоций [6].

В работе с особыми детьми следует учитывать тот факт, что эмоциональный интеллект такого ребёнка во многом зависит от уровня образования родителей, знания ими особенностей типа отклонения ребёнка. И чем он выше, тем более высоким является уровень эмоционального интеллекта детей.

Следует отметить, что процесс интеллектуализации эмоций младших школьников с особыми потребностями обусловлен возникновением у них простейших социальных мотивов поведения. В этот период такими людьми являются родители, учителя и особенно одноклассники и дети ближайшего социального окружения.

Это даёт нам основание сделать вывод о том, что развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте вызывает у ребёнка необходимость понимания эмоциональных состояний других людей и успешного взаимодействия с ними.

Педагогам начальной школы следует учитывать мнение исследователей А.В. Запорожеца, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, которые указывают что развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте определяется тем, что в этот период поведение детей больше регулируется эмоциями, чем рассуждениями.

Проблемы эмоционального интеллекта детей с ООП тесно связаны с проблемами нравственности и взаимоотношениями с окружающими людьми. Нравственное воспитание в настоящее время особо актуально в детском возрасте. С ним связаны чувства, переживания и главное, гуманность которая ориентирует младшего школьника на построение межличностных отношений с окружающими людьми.

В педагогической практике нравственность нередко рассматривается учителями, как социально обусловленные эталоны поведения. А это означает, что

дети должны хорошо учиться, слушаться, скромно себя вести, выполнять все требования родителей и педагогов.

Но дети с ООП часто с трудом выполняют эти требования. И зачастую, общественные стереотипы становятся барьерами в эмоциональном развитии ребенка.

Подтверждение этому тезису мы нашли у исследователя В.С. Мухиной которая считает, что «жестокость есть не что иное, как отсутствие понимания». Она делает акцент на умении ребенка отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. По её мнению, это умение является результатом осознания и принятия роли и значимости другого человека в своей деятельности.

В работах А.В. Карпова было экспериментально доказано, что первоначально дети поступают согласно моральным требованиям только по отношению к тем людям и к тем детям, к которым они испытывают симпатию [4].

В работе с детьми с ООП это положение особенно актуально, поскольку их детская мораль в своей основе оказывается непосредственно связанной с эмоциональным отношением такого ребенка к окружающим.

Только к концу обучения в начальной школе у них, по данным Р.Н. Ибрагимовой, нравственное поведение начинает распространяться на более широкий круг людей, которые с ними не имеют непосредственной связи .

Они могут играть рядом, но не сообща. Здоровые дети наоборот, играют «вместе», а не «рядом», то есть действия, совершаются ребенком уже не ради их самих, а для того, чтобы проявить определенное отношение к другому играющему в соответствии с той ролью, которую он на себя взял.

Вместе с тем исследования В.П. Залоговой показали, что при соответствующих воспитательных воздействиях у детей младшего школьного возраста с ООП в процессе творческих игр развиваются коллективные и товарищеские отношения. Начиная игру и распределяя роли, дети относятся друг к другу не как те или иные персонажи, а как товарищи [5].

Но как показывает практика, затрудняют общение ребенка и взрослого, а также межличностное общение детей, средства современной цивилизации: мобильные телефоны, наличие нескольких телевизоров в доме, компьютеры, ноутбуки, что ведет к дальнейшему углублению изоляции между взрослыми и детьми, лишает их проявления эмоций.

Таким образом, опыт отношений детей с ООП со сверстниками является очень важным, так как это является основой на которой в дальнейшем будет строиться развитие его личности.

У этих детей он не всегда складывается удачно. Это связано с тем, что развивающаяся система межличностных отношений ребенка не всегда может соответствовать его актуальным адаптивным возможностям, которые проявляются зачастую в агрессии.

Младший школьный возраст является периодом, когда ребёнок активно участвует в совместной деятельности, как с педагогами, так и со сверстниками. Именно это приводит к тому, что у него появляются такие качества, как способность решать проблемы путем взаимодействия со взрослыми и сверстниками, доброжелательность, самоконтроль, умение считаться с иной точкой зрения.

Многие исследователи считают важным в эмоциональном развитии младшего школьника умение учитывать чужую точку зрения. Для ребёнка с ООП это представляет большую сложность.

Для этого ему нужно преодолеть целый ряд трудностей - понять, прочувствовать, чего хочет, о чём думает партнер по общению, проявить способность предпринять попытку встать на его место и увидеть ситуацию так, как он её видит.

Именно в процессе сотрудничества ребенок получает опыт общения с окружающими людьми - взрослыми и детьми и таким образом он учится обращаться и понимать другого человека.

В основе такого опыта ребёнка находится не что иное, как эмоциональные воспоминания, переживания, а также чувства. Благодаря этому младший школьник воспринимает социальную среду как человеческую.

Следует учитывать, что самооценка детей с ООП может быть чрезмерно завышенной, или наоборот заниженной. Это следует учитывать в процессе их оценивания, так как она может соответствовать реальным достижениям ребенка, а может значительно расходиться с ними.

А это всегда является источником личностных проблем, что выражается в конфликтах ребенка с собой и с другими, по причине доминанты собственной ценности. Но доминанта на себе не всегда важна, так как ориентация на другого имеет важную роль в отношении ребенка с окружающими.

Главная трудность при этом даже не в том, что такой ребенок неверно оценивает себя с позиции окружающих, а в том, что эта оценка влияет на содержание его жизнедеятельности и скрывает другие аспекты окружающего мира и других людей.

Такой ребёнок не видит, не воспринимает всего того, что не относится к нему лично, он даже не видит окружающих его детей. То есть он их видит только исключительно по их отношению к себе и оценке себя.

Такая ситуация концентрирует ребёнка на самом себе, мешает ему увидеть, услышать, воспринять окружающий мир и других людей, он остро переживает своё одиночество, свою «недооцененность», «незамеченность».

Как следствие, такие дети для самоутверждения, демонстрации своих достоинств или для того, чтобы скрыть свои недостатки выдвигают именно такой мотив, при этом все другие перестают его интересовать.

Эта фиксация ребёнка на себе ведёт к его изоляции от других людей, а значит формируется определенный дефект личности.

Исходя из этого, задача учителя формировать у младшего школьника открытость миру, ориентацию на других людей, т.е. готовность понимать и сопереживать другим, при необходимости помогать, а в конечном счёте это будет критерием личностного здоровья школьника.

Выполнение учителем своей роли посредника в процессе реализации субъект-субъектного взаимодействия ребенка с взрослыми и детьми возможно только при анализе учителем «обратных действий» ребенка, определении реальной его субъектности.

Для реализации этой функции учителю необходимо обратиться к основным положениям гуманистической психологии (А. Маслоу, А.В. Петровский, В.И.

Слободчиков и др.), которые позволят ему понять и использовать в практике основные принципы диалогичности в общении с учащимися, которые лежат в основе возникновения эмоциональных переживаний ребенка. Это принципы понимания, безусловного принятия и признания.

Понимание означает умение учителя смотреть на окружающий ребёнка мир с точки зрения и со своей собственной одновременно, видеть те мотивы, которые побуждают детей к деятельности.

Принятие означает положительное отношение к ребёнку, его уникальности и индивидуальности, независимо от того, радует он в данный момент взрослых или нет.

Признание понимается, как актуализация переживаний ребёнком чувств, достижений, собственного достоинства, обеспечение ему права свободного выбора в допустимых для этого ситуациях. Но при этом важно создать у ребёнка уверенность, что выбирает он сам.

Формирование у младших школьников с ООП эмоционального интеллекта во многом зависит от информирования родителей о психологических особенностях детей, их социо-эмоциональном развитии, конкретных трудностях, которые испытывают дети в связи с нарушениями социо-эмоциональной сферы.

Задача учителя - изменить отношения родителей к своим детям с целью создания в семье атмосферы принятия и понимания ребёнка, признания его личных успехов и достижений.

Как показывают исследования специалистов в области игровой деятельности, во многом возникновению, обогащению и усложнению социальных переживаний ребёнка младшего школьного возраста способствует игровая деятельность, особенно сюжетно-ролевые игры (Н.В. Клюева, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский).

Особо исследователи выделяют сюжетно-ролевые игры. Как указывает Н.В. Клюева, возникновению, обогащению и усложнению социальных переживаний ребёнка в игре способствуют сюжетно-ролевые игры. В которых создаются реальные отношения по поводу игры. При этом, на указывает на необходимость целенаправленного взаимодействия ребёнка с учителем для достижения позитивной динамики таких изменений.

Согласно Д.Б. Эльконину, такие изменения наиболее успешно происходят и в том случае, если реализуется последовательная смена ролей ребёнка в игре, что, с одной стороны, изменяет позицию ребёнка по отношению к другому человеку, социальной ситуации, а с другой - способствует «эмоциональной децентрации» как ориентации на эмоциональные переживания других людей с учетом их позиции [7].

При организации с детьми сюжетно-ролевых игр учитель может использовать ряд приемов, которые направлены на то, чтобы создать реальные отношения по поводу игры; организовать сюжетно-ролевые отношения, включить переживания по поводу разворачивающейся в игре социальной ситуации в ролевые проявления учащихся.

При организации с детьми сюжетно-ролевых игр учитель может использовать приёмы направленные на то, чтобы произвести организацию реальных отношений по поводу игры, которые будут способствовать переживаниям

детей в связи с разворачивающейся в игре социальной ситуацией и на основе этого они будут выполнять ролевые предписания.

Очень эффективным приёмом организация отношений детей по поводу игры является совместное обсуждение и планирование сюжета игры, распределение игрушек и ролей, оформление игровой площадки, совместное обсуждение игровых правил и значимости их выполнения для всех играющих. Для большей эффективности в процессе организация сюжетно-ролевых отношений детей целесообразно использовать создание специальной игровой ситуации, которая бы вызывала необходимость учитывать ролевую позицию и связанные с ней эмоциональные переживания,

Включение социальных переживаний в ролевые предписания предполагает, что учащиеся будут ориентироваться на чувства и переживания игровых персонажей, а это приведёт к тому. Что будет создана средствами игры напряженность ролевых отношений с целью эмоционального восприятия проигрывающейся детьми ситуации.

Принимая непосредственное участие в игре на позиции «равного партнера», учитель может установить дружеские отношения с ребенком, дать ребёнку право определять сюжет, игровые действия, инициативу выбора и принятия решений.

При таком подходе, каждый ребенок получит возможность многократно и активно включиться в эту деятельность. Обычно, на начальных этапах работы с детьми их игровой опыт очень беден, что объясняется односторонним развитием их социо-эмоциональной сферы, в которой большинства учащихся с ООП отсутствовала симпатия, сочувствие игровым персонажам, сверстникам.

Бедность социального опыта поведения детей, ограниченность их представлений о людях, их чувствах, отношениях к общественным нормам выразались в отсутствии их проявления в сюжетно-ролевой игре.

Поэтому, в дальнейшем очень важно, чтобы учитель сосредоточил своё внимание на коррекционно-развивающем процессе. который предполагает отражение и вербализацию чувств и переживаний ребёнка, направленность на то, чтобы он осознал их, мог понять социальное значение и личностный смысл ситуаций и событий, которые обыгрываются в игре.

Отражение эмоций и переживаний, которые возникают у ребенка в ходе слушания и обсуждения игры и выполнения принимаемых на себя ролей, которые моделируют реальные его отношения с социумом, даёт ему возможность ребёнку прочувствовать последствия своих поступков, выявить новый смысл и значение своей деятельности.

Это важно в связи с тем. что такая работа ориентирует ребенка на предчувствие результата своего поступка.

Основным критерием успешности участия ребенка в сюжетно-ролевой игре является эмоциональное удовлетворение от этих игр и рассказов, изменение нравственно-эмоциональной сферы ребенка в пользу положительной направленности эмоциональных переживаний.

Критериями эффективности этой коррекционно-развивающей деятельности в процессе сюжетно-ролевой игры выступают позитивная динамика развития эмоционального интеллекта учащихся, т.е. повышение

степени ориентации на другого человека и готовности ребенка заботиться о нем.

Таким образом, эффективное сочетание разнообразных методов будет побуждать школьников с ООП направлять свое внимание на мир людей и их эмоций, научит ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своих нравственных рассуждениях, а также заботиться о нём. Всё это поднимает уровень развития эмоциональной отзывчивости и способствует приобретению социального опыта учащимися.

Эмоциональный интеллект для учащихся младшего школьного возраста может быть рассмотрен, как готовность ребёнка ориентироваться на другого человека и учитывать его эмоциональное состояние в своей деятельности.

Предпосылками возникновения эмоционального интеллекта в этом возрасте являются переживания, совместная деятельность, нравственные представления детей, которые сочетаются с чувствами, развитие которых опережает интеллектуальное развитие.

Использованная литература:

1. BOROZAN, M. Teoria culturii emoționale. *Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, 2010, 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8
2. Hotărîre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. În: Monitorul Oficial. 2011, nr. 114-116, pp. 49-59.
3. ȘOVA, T., Managerul școlar-lider emotional. În: *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale*, ediția I-a 27 aprilie, Bălți, 2017 ISBN 978-9975-132-97-8.
4. КАРПОВ, А., ПЕТРОВСКАЯ, А. Прикладные аспекты проблемы эмоционального интеллекта // *Современные проблемы прикладной психологии: Материалы Всерос. научно-практ. конф.* Ярославль, 2006. С. 268-273.
5. НАЗАРОВА, М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / М. Н. Назарова // *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия: Педагогика и психология. - 2009. - № 3. - С. 8-18.
6. СТАРОВЕРОВА, М. Инклюзивное образование: Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : *методическое пособие*- М.: Изд. центр «ВЛАДОС», 2012.
7. ЭЛЬКОНИН, Д. Детская психология. - М.: «Просвещение», 1989. — 326 с.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ ТИПОЛОГИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

СВЕТЛАНА ФЕКЛИСТОВА, кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научно-методической работе,
Институт инклюзивного образования,
УО Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

Abstract: *The article actualizes the problem of developing a typology of special educational needs of children with developmental disabilities as a tool for ensuring adequate educational conditions and realizing the child's developmental potential. The possibilities of taking into account the provisions of a differentiated approach when developing a typology of special educational needs of students are characterized.*

Keywords: *special educational needs, children with developmental disabilities.*

Одним из ведущих критериев организации образования детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) на современном этапе выступают их особые образовательные потребности, которые выявляются на основе анализа своеобразия «дефицитов» развития ребенка, причин и механизмов, их обуславливающих, и определяют необходимость разработки специальных условий обучения и воспитания [2; 3; 4].

Как отмечает в своих исследованиях В. И. Лубовский, причинами возникновения особых образовательных потребностей являются общие и специфические особенности психофизического развития, которые проявляются у детей в разной степени выраженности и разных сочетаниях. К наиболее важным ученый относит низкую скорость приема и переработки информации, меньший объем ее сохранения и недостатки словесного опосредствования. Учитывая наличие модально-неспецифических (характерных для всех групп детей с ОПФР) и модально-специфических (возникающих у детей определенной нозологической группы) особенностей психофизического развития, можно говорить о возникновении инвариантных (свойственных всем обучающимся с ОПФР), вариативных (выявляемых у отдельных категорий детей) и индивидуальных (характерных для конкретного ребенка) особых образовательных потребностях.

Реализация принципа инклюзии в образовании предусматривает включение всех детей без дискриминации в совместный образовательный процесс. Поскольку спектр вариантов личностного и психического развития детей с ОПФР широк, для оптимальной организации их обучения и воспитания целесообразной становится разработка типологии особых образовательных потребностей, которая послужит базой для определения специальных образовательных условий. Такая типология может стать эффективным инструментом современной практики обучения и воспитания детей с ОПФР в разных условиях.

Проблема разработки типологии особых образовательных потребностей обуславливает необходимость определения соответствующих методологических основ. Одним из методологических подходов может стать дифференцированный.

Для наиболее полного понимания возможности использования дифференцированного подхода при разработке типологии обратимся к определению понятий «дифференциация» и «типологизация».

Дифференциация (от лат. *differentia* — «различие») — разделение, разведение процессов или явлений на составляющие части.

Типологизация (от греч. *τύπος* — отпечаток, образец, форма) — это метод научного познания, основанный на принципах типологии, направленный на разбиение некоторой изучаемой совокупности объектов на обладающие определёнными свойствами упорядоченные и систематизированные группы с помощью идеализированной модели или типа. Типология используется в целях сравнительного изучения существенных признаков, связей, функций, отношений, уровней организации объектов. В отличие от классификации, предусматривающей четкое выделение определенных групп, типология допускает пересечение некоторых свойств дифференцируемых областей. Типология предполагает систематизацию исследуемых объектов с целью выявления закономерностей их функционирования и последующего прогнозирования их развития.

Таким образом, можно говорить о том, что в основе разработки типологии лежит дифференциация тех существенных качеств, которые важны для характеристики изучаемого целостного явления и его типов, а также определение соотношений этих качеств.

Как известно, дифференциация образования предусматривает выделение гомогенных групп обучающихся, что позволяет осуществить адекватный отбор содержания, задач, методов, приемов и средств обучения. Главным условием дифференциации является определение базового критерия, который ляжет в основу классификации. Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует об использовании разных критериев, что определяется той целью, которую ставит перед собой ученый.

Согласно определению В. И. Андреева, дифференциация обучения предусматривает создание комплекса дидактических условий, учитывающих типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения [1]. По мнению И. П. Подласого, под дифференциацией понимается «учет индивидуальных особенностей учащихся, который осуществляется через изменение содержания, регулирование трудности и длительности выполнения отдельных заданий, средств методической поддержки учеников в соответствии с их возможностями и подготовленностью к обучению» [6]. Важнейшим условием дифференцированного подхода И. М. Осмоловская считает «знание и учет индивидуальных особенностей на основе определения учебных возможностей каждого ученика». При этом ученый указывает на правомерность дифференциации в различных видах и формах [5].

Анализ и обобщение данных психолого-педагогических исследований свидетельствует о выделении разных оснований дифференциации образования. К основным критериям дифференциации можно отнести:

- познавательные интересы и склонности;
- мотивацию учащихся;
- учебные возможности учащихся (интеллектуальные, волевые, эмоциональные, биологические (работоспособность));
- уровень волевого развития;
- характер протекания мыслительных процессов;
- психофизиологические особенности личности;
- специальные способности и др.

Реализация дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей с ОПФР ориентирована на выделение и использование, кроме перечисленных выше, специфических критериев дифференциации, обусловленных, с одной стороны, своеобразием личностного и психического развития той или иной нозологической группы, специфическими трудностями достижения образовательных результатов, а, с другой стороны, учитывающих реальные возможности и потенциал развития ребенка. Несмотря на общность образовательных потребностей разных групп детей с ОПФР в той или иной сфере (например, для всех детей с ОПФР характерно нарушение речи), следует принимать во внимание причины и механизмы, их обуславливающие. Реализация педагогическим работником единых подходов в отборе методических приемов и средств приведет к низким образовательным результатам.

С учетом сущностных характеристик особых образовательных потребностей можно выделить несколько основных критериев дифференциации образования детей с ОПФР.

1. Ограничения жизнедеятельности в разных областях:

- самообслуживание;
- передвижение;
- ориентация;
- общение;
- самоконтроль поведения;
- обучение;
- трудовая деятельность и др.

2. Возможности ребенка с ОПФР:

- когнитивные (владение мыслительными операциями, особенности запоминания (запечатления и сохранения) информации, лексический запас (пассивный и активный), представления об окружающем мире);
- энергетические (умственная активность, работоспособность);
- эмоциональные (познавательная мотивация, внимание (концентрация и переключение));

3. Потенциал развития ребенка в разных областях.

Как известно, к основным целевым ориентирам современного образования детей с ОПФР относятся формирование жизненных и академических компетенций.

Традиционно акцент в образовании детей с ОПФР был сделан на формировании академической составляющей. Однако именно блок жизненных компетенций позволит ребенку с ОПФР в будущем максимально продуктивно использовать сформированные академические компетенции в повседневной жизнедеятельности. Следовательно, и этот критерий (жизненные и академические компетенции) может и должен быть учтен при разработке типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР. Необходимо учитывать, что задачи формирования этих компетенций будут также дифференцированы при работе с детьми разных нозологических групп. При характеристике каждой из указанных групп компетенций будут выделены общие для всех групп детей с ОПФР и специфические для определенной категории. Так, дифференцированными в определении задач развития жизненных компетенций детей с ОПФР будут: формирование представлений о личных адаптивных средствах; развитие социально-бытовых умений, используемых в разных повседневных ситуациях; формирование безопасного поведения и др.

Таким образом, при использовании дифференцированного подхода с учетом разных критериев, их соотношения на определенном этапе и перспектив развития, возможна разработка разных вариантов типологии особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР. Приведем четыре основных варианта и матрицы, их характеризующие.

Первый вариант – **линейная типология** – может быть основана на учете классификации особых образовательных потребностей в определенной области. Такая типология может быть разработана применительно к характеристике определенной сфере жизнедеятельности (передвижение, общение, ориентация) и/или образовательной области. Матрица линейной типологии приведена на рис. 1.

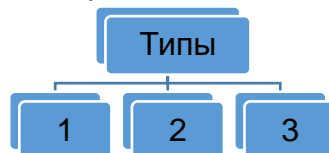


Рисунок 1. Матрица линейной типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Следует указать на важность определения соотношения ограничений и возможностей ребенка с ОПФР в определенной сфере жизнедеятельности, с одной стороны, и целесообразности их учета при формировании академических и жизненных компетенций, с другой стороны. Это является действительно важным для адекватного отбора соответствующих дидактических инструментов. Например, необходимо анализировать возможности совершения тонких движений рук ребенком с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в процессе обучения письму, формирования изобразительных умений, а также возможности выполнения им общих движений при отборе упражнений для физического развития. Учет возможностей восприятия речевой информации важен при организации обучения и воспитания детей с нарушением слуха, нарушениями зрения, тяжелыми нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра, интеллектуальной недостаточностью и др. При этом следует понимать, что в основе специфики восприятия могут лежать различные причины: ограничения возможности восприятия звуковой информации определенного частотного и динамического диапазонов (т.е. собственно рецепции),

нарушение скорости обработки речи, особенности концентрации и переключения внимания, специфика оперативной памяти и т.д. Следовательно, и отбор специальных образовательных условий для разных детей должен осуществляться дифференцировано.

Второй вариант – **многофакторная типология** – основана на одновременном анализе и учете нескольких характеристик и определении вариантов их возможного взаимодействия.



Рисунок 2. Матрица многофакторной типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Например, при анализе речевых нарушений следует учитывать своеобразие овладения ребенком основными компонентами речевой деятельности (восприятие, понимание и продуцирование), поскольку уровень сформированности каждого из них может быть различным, а значит их взаимодействие также формируется специфично (есть восприятие, но не сформировано понимание; нарушено восприятие, но сформировано умение восстанавливать информацию с опорой на контекст и т.д.). Таким образом, при разработке многофакторной типологии учитывается соотношение компонентов исследуемого признака и их соответствие нормотипичным показателям.

Третий вариант – **иерархическая типология** – построена с учетом уровневой организации особых образовательных потребностей.

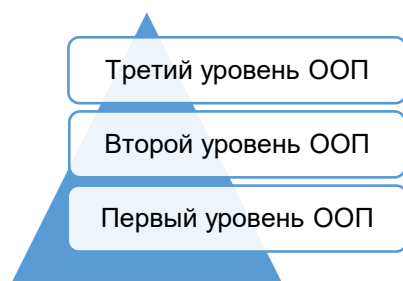


Рисунок 3. Матрица иерархической типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Четвертый вариант – **динамическая типология** – основана на выявлении и характеристике актуального состояния и определении потенциала развития детей с ОПФР в той или иной области или областях (рисунок 4).

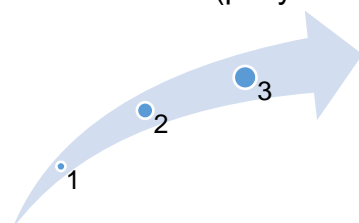


Рисунок 4. Матрица динамической типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР

Таким образом, дифференцированный подход при разработке типологии особых образовательных потребностей детей с ОПФР может быть использован

вариативно с учетом тех задач, которые будут решаться с использованием данного инструмента.

Использованная литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева, В. В. Хитрюк. – Минск : БГПУ, 2020. – 104 с.
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [Электронный ресурс] / под общей ред. Н. Н. Малофеева. – М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с. Режим доступа: <https://ikprao.ru/the-concept-of-education-development-of-students-with-disabilities-and-the-limited-possibilities-of-health>. – Дата доступа: 10.06.2019.
4. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – № 5. – Режим доступа http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf. – Дата доступа: 30.05.2019.
5. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе / И. М. Осмоловская. – М. : Московский социально-психологический институт, Воронеж : МОДЭК, 2004. – 176 с.
6. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 576 с.

**ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
РАННЕГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В
УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

**ЛАРИСА ЧЕРНЫШЕВИЧ,
соискатель кафедры коррекционно-развивающих технологий,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article discusses the issues of diagnostics of the level of speech development of children with hearing impairment as a prerequisite for teaching them in conditions of inclusion.*

Keywords: *inclusion, hearing impairment.*

Одной из актуальных задач современной сурдопедагогики выступает модернизация образования детей с нарушением слуха. Данная категория детей крайне неоднородна по своему составу в связи со значительными различиями в степени нарушения слуха, уровнях сформированности слухового восприятия и речи, использовании технических средств реабилитации, наличии сопутствующих нарушений.

Нарушение слуха обуславливает возникновение нарушений речевого развития, так как в нормотипичных условиях ребенок овладевает речью на основе слухового восприятия по подражанию речи взрослого. На основе слухового восприятия осуществляется самоконтроль качества речи. В условиях слуховой депривации возможность полноценного овладения речью в той или иной степени ограничена. При этом следует учитывать, что именно речь выступает главным фактором, обеспечивающим социальную и образовательную интеграцию детей с нарушением

слуха, позволяет в перспективе получать образование наравне с нормотипичными детьми.

В научных исследованиях акцентируется особое внимание на потенциале раннего возраста для развития речи детей с нарушением слуха. В связи с этим важно, чтобы развитие функционального слуха и речи детей со слуховой депривацией начиналось максимально рано, что позволит в большей степени нормализовать путь их речевого развития. Решить эту задачу позволяют такие медико-технические меры, как ранняя диагностика и раннее слухопротезирование неслышащих и слабослышащих детей. При условии своевременной, адекватно организованной ранней комплексной помощи в Республике Беларусь возможно создать условия для достижения частью детей с нарушением слуха нормативных или близких к нормативным показателей слухоречевого развития, что позволит осуществить включение в совместный образовательный процесс со сверстниками без особенностей психофизического развития.

Как известно, к важнейшим принципам специальной педагогики относится диагностическая основа обучения. Важность реализации этого принципа обусловлена тем, что только при адекватной оценке уровня слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха возможно его эффективное включение в инклюзивный образовательный процесс.

Нами был проведен теоретический анализ современных подходов к педагогической диагностике речевого развития детей раннего возраста. Согласно концепции детерминации психического развития аномального ребенка Л.С. Выготского, в развитии нормотипичных и особенных детей прослеживаются одни и те же закономерности. В связи с этим нами были изучены диагностические методики как для детей без особенностей развития, так и для детей с нарушением слуха.

Категория детей со слуховой депривацией достаточно неоднородна, поэтому необходим подбор разноуровневых заданий. Обзор методик педагогической диагностики был проведён с точки зрения соответствия цели исследования: определялась возможность использования существующего диагностического инструментария в современных условиях.

Ю.А. Разенкова предлагает методику логопедического обследования, основывающуюся на схеме системного развития нормальной детской речи, составленной Н.С. Жуковой по фактическим материалам книги А.Н. Гвоздева "Вопросы изучения детской речи" (1961 г.), а также на диагностике нервно-психического развития детей 2-го и 3-го года жизни, составленной К.Л. Печорой и Г.В. Пантюхиной (1979 г). Диагностику сформированности речи ребенка 2-го года жизни предлагается проводить ежеквартально: 1 год 1 месяца – 1 год 3 месяца, 1 год 4 месяца – 1 год 6 месяцев, 1 год 7 месяцев – 1 год 9 месяцев, 1 год 10 месяцев – 2 года; на 3-м году жизни – каждое полугодие: 2 года 1 месяц – 2 года 6 месяцев, 2 года 7 месяцев – 3 года.[7] Данная методика представляет собой классическое логопедическое обследование, в котором отражаются основные линии речевого развития. Отдельные разделы посвящены сбору анамнеза, обследованию лицевой мускулатуры и артикуляционного аппарата, мелкой моторики, звукопроизношению.

Для диагностики понимания речи и качественного анализа активной речи детей каждой возрастной группы с учетом онтогенеза предлагаются отдельные, достаточно

крупные блоки заданий. Предполагается как наблюдение за ребенком в режимные моменты, так и специально организованное обследование. Подробно описан диагностический материал (игрушки и картинки), варианты помощи взрослого и поведения ребенка при обследовании, возможные уровни выполнения заданий, механизм проведения обследования. Анализируется в первую очередь качественный состав активного и пассивного лексикона (понимание и употребление различных частей речи, грамматических форм слов). На основании анализа данных можно сделать вывод о соответствии или несоответствии уровня речевого развития ребенка возрастным нормам.

Представляется возможным в ходе наших исследований применить задания по диагностике уровня развития речи из данной методики, модернизировав их с учетом специфики слухового восприятия неслышащих и слабослышащих детей.

В методике Е. О.Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С.Ю.Мещеряковой предметом диагностики являются наиболее важные в раннем возрасте сферы, определяющие развитие целостной личности ребенка: общение со взрослым и ведущая деятельность. Данная методика предназначена для психологического исследования детей без особенностей развития.

Выделяются четыре возрастных периода (первое и второе полугодия первого года жизни, второй и третий годы жизни) и дается их психологическая характеристика. Для каждого периода представлены задания, выявляющие уровень развития общения и предметной деятельности ребенка. Описание каждого блока заданий содержит характеристику измеряемых параметров и показателей, включает диагностические ситуации, шкалы оценки параметров и показателей, протоколы регистрации данных, а также рекомендации по составлению заключений по результатам диагностики ребенка в соответствующем возрастном периоде.

Предлагается проводить диагностику психического развития детей второго года жизни по двум линиям – развитие общения со взрослым и развитие предметной деятельности, детей третьего года жизни по трем линиям – развитие общения и речи, развитие предметной деятельности, развитие процессуальной игры.

Обследование проводится в различных смоделированных диагностических ситуациях, которые различаются подобранным наглядным материалом и степенью участия взрослого.

В ходе диагностики развития общения со взрослыми ребенка *второго года жизни* оценивается понимание речи: фиксируются ответные действия или слова ребенка после обращения к нему взрослого, а также выполнение инструкций. Выделяется два варианта: инструкция не выполняется (0 баллов) или выполняется (1 балл).

Активная речь ребенка оценивается следующим образом: отсутствие речи, несоотнесенный лепет, соотнесенный лепет, слова, фразы. Более высокая оценка в баллах соответствует более высокому уровню речевого развития.

В ходе обследования развития общения и речи ребенка *третьего года жизни* сохраняется балльная система для определения уровня развития ребенка, но критерии становятся иными. Авторами методики выделяются три главных параметра:

1. степень развития активной речи – любые речевые обращения, просьбы, требования, называние предметов, речевое сопровождение действий в репертуаре коммуникативных средств ребенка;
2. степень развития пассивной речи – понимание значения слов, предложений, различных частей речи (предлогов, наречий, союзов);
3. способность выполнять речевые инструкции взрослого. [8]

Кроме активной речи и понимания обращенной речи предлагается оценивать способность к выполнению инструкций детьми третьего года жизни. Следует отметить, что описываемая методика адресована прежде всего психологам. Способность выполнять речевые инструкции является критерием того, что речь становится средством не только общения, но и регуляции поведения, что является первым шагом к становлению саморегуляции. Мы считаем такой подход нецелесообразным для наших исследований, поскольку выполнение инструкций мы считаем одним из критериев понимания речи. Также в нашем исследовании следует уделить внимание подбору диагностического материала, чтобы дать более точную качественную оценку лексическому запасу детей.

Подходы, описанные в методике Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С.Ю.Мещеряковой, могут быть использованы с учетом возможностей нормализации развития детей со слуховой депривацией.

Кряжевских Е.Г., Тверская О.Н., Гирилюк Т.Н. разработали методику диагностики психо-речевого развития детей раннего возраста.

Методика включает: описание развития нормотипичного ребенка, опросник для выявления отклонений в психоречевом развитии детей раннего возраста, маршрутизатор для родителей и педагогов по сопровождению ребенка в случае выявленных отклонений, иллюстративный материал. Диагностические срезы предлагается проводить в возрасте 1год, 1год3месяца, 1 год 6 месяцев, 1год 9 месяцев, 2 года, 2года 3месяца, 2года 6 месяцев, 2 года 9 месяцев, 3 года.

Диагностический блок представляет собой опросник, в котором выделяется два раздела: особенности психического развития (сенсорное развитие, предметная деятельность, общение) и особенности речевого развития (импрессивная речь, экспрессивная речь, артикуляторная моторика).

В опроснике предусмотрена дихотомическая шкала оценивания (да/нет). Для нашего исследование подобная интерпретация результатов будет недостаточно информативной, поскольку планируется применение дифференцированного подхода к определению уровня сформированности лексического запаса. Однако сама форма опросника достаточно удобна и понятна. Также важную роль играет то, что бланк заполняется взрослыми, постоянно контактирующими с ребенком в повседневной жизни и замечающими динамику речевого развития в естественных условиях.

«Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста» – русифицированная версия Макартуровского опросника, разработанная группой авторов (М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина, В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин). Данный опросник может применяться в ходе диагностики детей в возрасте от 8 до 36 месяцев.

Родителям предлагается заполнить бланк опросника, вопросы которого направлены на выявление первых признаков понимания речи, особенностей имитации и проявления «лексического взрыва», сформированности действий с

предметами, естественных жестов, способности имитации действий взрослых и подражания родителям, использования предметов понарошку. Отдельным блоком выступает исследование активного и пассивного лексикона детей. Родителям предлагается отметить слова, которые ребенок понимает, и которые произносит сам.[2]

Опросник удобен для динамического наблюдения за речевым развитием ребенка.

Авторы выделяют гендерные различия в усвоении коммуникативных навыков, а также отмечают, что опросник может быть использован для речевой диагностики детей как с нормальным речевым развитием, так и с речевым дизонтогенезом.

Блок вопросов для исследования активного и пассивного лексического запаса детей может быть использован как один из этапов диагностики.

Преимущество опросника перед другими диагностическими методиками заключается в том, что заполняют бланки родители, постоянно наблюдающие за своими детьми в естественных, комфортных условиях. С незнакомым взрослым дети, как правило, медленнее и осторожнее идут на контакт, может наблюдаться избирательный мутизм. В то же время необходимо помнить о том, что родители не всегда адекватно оценивают уровень развития своего ребенка, занижая или завышая реальные показатели. Поэтому только заполнение опросника не будет объективно отражать реальное состояние речи ребенка.

Как показал теоретический анализ, основная цель методики педагогической диагностики, разработанной А.А. Венгер, Г.Л. Выгодской и Э.И. Леонгард, состоит в определении уровня слухоречевого и познавательного развития детей, поступающих в учреждения дошкольного образования, а также дифференциальной диагностики неслышащих, слабослышащих и умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста. Авторы приводят подробное описание оборудования, условий и процедуры проведения обследования.[1]

Процедура диагностики разделена на несколько блоков: наблюдение за игрой и поведением; проверка состояния слуха; проверка состояния речи. В процессе наблюдения за игрой ребенка сурдопедагог фиксирует: реакцию ребенка на обращенную к нему устную речь обследователей и родителей; наличие и понимание этой речи; употребление ребенком фраз, слов (полных, лепетных) и звуков.

Специальная проверка уровня речевого развития проводится на материале предметных, сюжетных картинок и реальных объектов. В ходе диагностики импрессивной речи учитывается понимание вопросов, бытовых инструкций, предположно-падежных конструкций, причинно-следственных связей. Ребенку предлагается выбрать указанный объект или сюжет из предложенного ряда. У детей, имеющих фразовую речь, предусматривается проверка понимания вопросов, предлогов, причинно-следственных связей. Также учитывается выполнение ребенком элементарных бытовых поручений по просьбе взрослого.

Для оценки экспрессивной речи фиксируется самостоятельное употребление слов (полных и лепетных), фраз или звуков. Используется тот же стимульный материал, что и для диагностики импрессивной речи. Если ребенок не демонстрирует речевую активность, не называет предметы самостоятельно, исследователь задает вопросы (Что это? Кто это? Где ...?). В случае, когда ребенок не начинает говорить

после заданных вопросов, взрослый может сам начать озвучивать картинки и просить повторить.

В протоколе фиксируются все самостоятельные голосовые и словесные реакции ребенка. Кроме того, фиксируется реакция ребенка на картинки, предъявляемые во время специального обследования.

Авторы дают подробные рекомендации по оценке полученных результатов, предлагается примерная программа занятий.

Методика ориентирована на детей с особенностями психофизического развития, в том числе на детей с нарушением слуха. В ходе обследования уделяется внимание дифференциальной диагностике неслышащих и слабослышащих детей. Однако на современном этапе развития сурдопедагогики нет необходимости в подобной процедуре, поскольку уровень слухоречевого развития детей со слуховой депривацией в большинстве случаев определяется временем начала коррекционного воздействия и использованием технических средств реабилитации.

Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушением слуха Т.В. Николаевой включает комплект заданий для обследования детей по основным линиям развития. Обследование состояния речи детей с нарушением слуха включает диагностику экспрессивной и импрессивной речи. С этой целью ведется наблюдение за детьми в процессе игр, прогулок, в режимные моменты и в ходе всего педагогического обследования. Также проводится специальная проверка состояния речи. Стимульным материалом является список слов, включающий названия предметов и действий из разных тематических групп, доступных для ребенка раннего возраста (части тела, посуда, одежда, животные и т.д.). В ходе обследования выявляется уровень сформированности импрессивной речи: понимание слов и фраз вне ситуации наглядного выбора; понимание отдельных слов и фраз в ситуации конкретного ограниченного наглядного выбора; непонимание речи. Экспрессивная речь исследуется при назывании ребенком картинок.

Согласно критериям, разработанным автором, при оценке импрессивной речи самым высоким уровнем считается понимание обращенной речи вне ситуации наглядного выбора, следующим – о понимание отдельных слов и фраз в ситуации конкретного ограниченного наглядного выбора, самый низкий уровень – непонимание речи даже в ситуации выбора.

Автор диагностического инструментария выделяет следующие варианты сформированности экспрессивной речи: фраза без аграмматизма, состоящая из двух-трех и более слов; короткая фраза с аграмматизмом из двух-трех лепетных и полных слов; полные слова, звукоподражания, лепетные слова; отнесенный лепет, голосовые реакции; несоотнесенный лепет, голосовые реакции, крики, жесты (естественные и специальные). [6]

Уровней развития речи автор не выделяет, акцент делается на характеристике актуального уровня речи с целью отслеживания динамики в речевом развитии неслышащих и слабослышащих детей. Методика может быть использована для проведения регулярных контрольных срезов речевого развития детей с нарушением слуха.

Таким образом, разработанный ранее инструментарий педагогической диагностики речевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста не в

полной мере соответствует современным реалиям. Оценке подлежит наличие в словарном запасе ребенка тех или иных лексических единиц, в то время как для осуществления общения необходимо владеть не значением отдельно взятого слова, а понимать и уметь адекватно использовать связи этого слова с другими словами (т.е. владеть лексическим полем слова). На предыдущих этапах развития коррекционной работы использование разработанного ранее диагностического инструментария было обусловлено низкими компенсаторными возможностями используемых средств слухопротезирования.

На современном этапе, по мнению исследователей (О. И. Кукушкина, И. В. Королёва, С. Н. Феклистова и др.), следует учитывать следующие тенденции:

- возросший потенциал слухоречевого развития детей со слуховой депривацией;
- широкий диапазон внутригрупповых различий слухоречевого развития;
- «стирание» границ между глухотой и тугоухостью, обусловленное внедрением медико-технических средств реабилитации. [5,9]

В связи с этим считаем целесообразным разработку новых подходов к изучению словарного запаса детей с нарушением слуха раннего возраста.

Использованная литература:

1. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард . – М.: Просвещение, 1972 . – 143 с.
2. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // Специальное образование. – 2017. – №3. – с. 66–81.
3. Королева, И. В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста / И. В. Королева. – СПб.: КАРО, 2017. – 176 с. – Пермь, 2019. – 121 с.
4. Кряжевских, Е.Г. Методика диагностики психо-речевого развития детей раннего возраста: Методическое издание / Е.Г. Кряжевских, О.Н. Тверская, Т.Н. Гирилюк. – Пермь, 2019 – 121с.
5. Кукушкина, О.И. Изменение статуса ребенка с кохлеарным имплантом на разных этапах реабилитации [Электронный ресурс] / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Альманах ИКП РАО №21 . – Режим доступа: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-21/izmenenie-statusa-rebenka-s-koxlearnyimi-implantami-na-raznyx-etapax-reabilitaczii> – Дата доступа: 01.10.2021.
6. Николаева, Т. Н. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом: Методическое пособие / Т. Н. Николаева. – М. : Издательство «Экзамен», 2006. – 112 с.
7. Разенкова, Ю. А. Логопедическое обследование ребенка 1-го года жизни / Ю. А. Разенкова // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2001. – №3. – С. 8–13.
8. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова [и др.] – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.
9. Феклистова, С. Н. Современное состояние педагогической диагностики развития речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Весці БДПУ. – 2019. – №3. – С. 6–9.

КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТИПОЛОГИИ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**ВЛАДИМИР ШИНКАРЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article presents the scientific substantiation of the criteria for determining the typology of special educational needs of children with disabilities of preschool age. The following criteria have been identified as the above criteria: assessment of the personal and functional and capabilities of children based on the study of the individual social experience of each of them; community of manifestations in the need to create special conditions for education.*

Keywords: *special educational needs, typology, criteria, preschool age.*

Для обеспечения эффективности образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать их особые образовательные потребности (ООП). Анализ научных публикаций, раскрывающих данное понятие, указывает на его сущностную характеристику, которая определяется созданием условий для получения образования, необходимых для реализации потенциала интеллектуального и личностного развития, образовательных возможностей этих детей. Создание таких условий осуществляется во взаимосвязи интересов каждого ребенка, его семьи и общества в целом.

Определение типологии ООП должно осуществляться по научно обоснованным критериям. Решая задачу их разработки, под типологией мы понимаем «результат типологического описания и сопоставления» [9], а под критерием – «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-л.» [4, с. 1066].

При этом, определяя критерии типологии ООП, мы имеем в виду типологию ООП, применимую не только ко всей категории детей с ограниченными возможностями здоровья, но и к каждому отдельному ребенку, так как образовательный процесс должен быть лично ориентированным и отвечать его критериям.

Критерии определения типологии ООП должны быть взаимосвязаны, что позволит применять их для выявления системы ООП, определять иерархию и связи ООП, выполнять их системный анализ, на необходимость которого обращается в специальной психолого-педагогической литературе [2]. Использование критериев определения типологии ООП должно позволять учитывать результаты комплексного (медицинского, психологического и педагогического) изучения человека как высшей ценности педагогики, что объединяет системный подход с антропологическим. Последний понимается как «целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющая в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной областях методологии научно-педагогического исследования и практической деятельности педагога» [11, с. 54].

Ребенок (в его же интересах) изучается в деятельности, выявляются ее особенности и потребности в специальной организации, что определяет необходимость опоры и на личностно-деятельностный подход.

Выбор критериев осуществлялся нами с учетом того, что типология ООП предназначена для использования в подготовке не только учителей-дефектологов и учителей-логопедов, но и воспитателей, педагогов социальных, педагогов-психологов, а также для последующего ее применения всеми указанными категориями педагогических работников в своей профессиональной деятельности. Учитывалось, что они должны уметь ориентироваться не только на уже рассмотренные в специальной психолого-педагогической литературе [2; 6; 7; и др.] общие для всех детей с ограниченными возможностями здоровья и специфичные для каждой из категорий этих детей ООП. В этой связи принималось во внимание, что в учреждениях дошкольного образования обычно есть и дети, которые не прошли еще обследования в психолого-медико-педагогической комиссии и не отнесены к какой-либо из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.

Нами предложены следующие основные критерии определения типологии ООП детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста:

1. оценка личностных и функциональных возможностей детей на основе изучения индивидуального социального опыта каждого из них;
2. степень общности проявлений в необходимости создания особых условий для получения образования, т. е. проявлений ООП.

Определяя необходимость использования первого из указанных критериев, мы исходили из того, что любой педагог так или иначе оценивает социальный опыт ребенка и определяет проблемы в его усвоении.

Понятие социального опыта не имеет однозначного определения и может быть рассмотрено с позиций разных наук (философии, культурологии, социологии, психологии, педагогики). Анализ научно-педагогической литературы [3; 5; 8; и др.] позволяет выделить следующие важнейшие для нашего исследования характеристики социального опыта индивида, в т. ч. ребенка дошкольного возраста:

- это – опыт участия индивида в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, самопознания и самоидентификации, характеризующийся знаниями об окружающей действительности и о себе, навыками и умениями взаимодействия с окружающими, усвоенными способами деятельности;
- приобретение социального опыта – результат практической и познавательной деятельности, активного взаимодействия человека с окружающим миром, в т. ч. в процессе воспитания (в широком значении этого понятия);
- социальный опыт не только формируется, но и проявляется в деятельности, что позволяет оценивать и личностные, и функциональные, возможности ребенка.

Необходимость использования в рамках первого критерия оценки личностных возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом не только их описания в специальной психолого-педагогической литературе, но и на основе изучения педагогами индивидуального социального опыта, определяется тем, что обычно эти дети нуждаются в специальной поддержке их личностного развития.

Отметим, что выделение опыта самоидентификации (в отличие от других указанных выше составляющих социального опыта) мы встретили лишь в отдельных

исследованиях [3]. В то же время в учебной программе дошкольного образования выделено направление «Социально-нравственное и личностное развитие» и в нем – обучение самопознанию (формирование знаний о себе, формирования образа «я», интереса к себе, опыта самонаблюдений и т. д.) [10]. Это позволяет рассматривать самопознание и самоидентификацию как составляющие социального опыта. Совершенно очевидно, что если предусматривается специальное обучение ребенка самопознанию и самоидентификации, то они охватываются данным понятием, так как речь идет о формируемом педагогами опыте.

Характеризуя системный подход в анализе ООП, Т. Г. Богданова обращает внимание на их уровень, определяемый на основе закономерностей, которые являются общими для всех типов нарушенного развития. Это, во-первых, трудности взаимодействия с окружающим миром, одни из которых обусловлены особенностями познания окружающей действительности, формированием неадекватного образа мира, а другие определяются изменением или искажением способов общения с другими людьми, приводящими к обеднению социального опыта, трудностям социализации. Во-вторых, это – своеобразие развития их личности, проявляющееся в неадекватной самооценке, отставании развития эмоциональной сферы [2, с. 31]. Справедливость сказанного подтверждается характеристиками личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, которые представлены и другими авторами [7]. Этим подкрепляется вывод о необходимости оценки личностных возможностей детей.

Выделяя оценку функциональных возможностей, прежде всего обратим внимание на значение понятия «функциональный»: «Функциональным называется то, что относится к практике, конкретному использованию, употреблению какого-либо объекта или явления» [12]. Соответственно под функциональными возможностями мы имеем в виду проявления ребенком себя в различных видах деятельности (включая игровую деятельность как ведущую для ребенка дошкольного возраста с нормотипичным развитием) и в межличностном взаимодействии. При этом считаем необходимым обратить внимание на необходимость выявления как актуальных (определяемых тем, что ребенок обнаруживает в рамках самостоятельной деятельности), так и потенциальных (реализуемых с помощью взрослого) функциональных возможностей.

Второй критерий определения типологии ООП детей с ограниченными возможностями здоровья, который состоит в установлении степени их общности, фактически известен и апробирован. Так, О.И. Кукушкина и Е.Л. Гончарова обращают внимание на выделение в российской научной школе трех групп ООП: 1) общих для всех детей с ограниченными возможностями здоровья; 2) специфичных для каждой из нозологической группы этих детей и для каждого типологического варианта внутри каждой группы; 3) индивидуальных [6, с. 30].

Общие ООП определяются применительно ко времени начала обучения, его задачам, содержанию, методам, средствам и организации, социальной и образовательной интеграции, жизненной компетенции, образовательному маршруту учащихся, оценке достижений в образовании, границам образовательного пространства, продолжительности образования, взаимодействию с семьей, взаимодействию специалистов [6, с. 31].

Важно понимать, что учет общих ООП имеет свою специфику для каждой из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, конкретные проявления потребностей, связанных с особыми задачами, содержанием, методами, средствами и организацией обучения у детей с нарушениями зрения, нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра имеют существенные различия. Поэтому ООП первой группы фактически получают конкретизацию в специфичных ООП.

В свою очередь каждая из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья также не является однородной даже в рамках определенного типологического варианта. Поэтому учет и общих, и специфичных ООП не может быть эффективным без учета индивидуальных ООП. Нужно иметь в виду, что у выявленных детей с ограниченными возможностями здоровья при реализации в образовательном процессе рекомендаций, содержащихся в заключениях центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, общие и специфичные ООП в значительной мере фактически оказываются уже учтенными. Например, реализация образовательных программ предполагает учет в методике обучения и воспитания особенностей восприятия и переработки информации, обеспечение коррекционной направленности образовательного процесса с учетом особенностей психики каждой из категорий детей.

Использование критерия общности проявлений ООП выполняется в сочетании с оценкой как личностных и функциональных возможностей детей. Например, в числе ООП, определяемых путем оценки функциональных возможностей, можно выделить не только общую «потребность в целенаправленном формировании жизненной компетенции ребенка» [6, с. 31], но и потребность в обеспечении особого содержания педагогической работы в данном направлении с учетом специфических затруднений, свойственных определенным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья, а также потребность в оказании тому или иному ребенку индивидуальной помощи (например, в овладении навыками самообслуживания или другими навыками, если это необходимо).

Разделение ООП по степени общности целесообразно выполнять и с учетом уровней образования, в нашем случае – дошкольного. Это логически обосновано актуальностью той или иной потребности применительно к конкретным возрастным периодам развития и фактически применяется для решения практических вопросов организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья и реализации образовательных программ. Например, Н.В. Бабкина выделяет ООП детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения [1]. Такой подход целесообразен и в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста всех категорий.

Например, необходимость в поддержке овладения универсальными учебными действиями характеризует потребность, удовлетворение которой необходимо для функционирования ребенка в социальной роли учащегося. На уровне же дошкольного образования необходимо поддерживать овладение детьми предпосылками этих действий. В связи с приведенным примером отметим взаимосвязь личностных и

функциональных возможностей и в некоторых случаях определенную условность разделения связанных с ними ООП. Так, владение самоконтролем, специальное формирование которого является одной из задач коррекционно-педагогической работы в данном направлении, прямо связано с развитием и личностных, и функциональных возможностей детей.

Еще одним примером дифференциации ООП с учетом уровня образования является создание условий для профилактики свойственных разным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии) и дискалькулии в дошкольном возрасте и потребности в коррекции этих нарушений при обучении в школе. Так, детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития свойственна предрасположенность к этим нарушениям. При отсутствии соответствующей коррекционно-педагогической работы она перерастает в указанные нарушения, преодолеть которые значительно труднее, чем предупредить.

Предрасположенность к указанным нарушениям может быть выявлена у значительной части, но не у всех детей названной категории. Поэтому создание условий для предупреждения этих нарушений следует рассматривать как одну из индивидуальных ООП. Они могут быть выявлены на разных этапах психолого-педагогической диагностики (скрининг-диагностики, дифференциальной диагностики, углубленного психолого-педагогического изучения ребенка), но наиболее предпочтительным вариантом все же является их обнаружение на этапе скрининг-диагностики и отражение соответствующих сведений в характеристике, которая представляется на ребенка в психолого-медико-педагогическую комиссию. Именно поэтому важно, чтобы педагоги разных специальностей были знакомы не только с общими и специфичными ООП детей с ограниченными возможностями здоровья, но и возможными проявлениями у них индивидуальных ООП.

Важно указать, что использование рассмотренных критериев достаточно полно обеспечено результатами научных исследований, представленных в современной психолого-педагогической литературе. Это позволяет активно включать в работу по выявлению ООП у детей с ограниченными возможностями здоровья педагогических работников разных специальностей с учетом их функциональных обязанностей. Так, ведущая роль в определении потребности в проведении занятий по коррекции нарушений речи принадлежит учителю-логопеду, однако на эти нарушения может обратить внимание и воспитатель. Он же обычно первым замечает и специфические затруднения ребенка в усвоении программного материала, в т. ч. по формированию элементарных математических представлений и по подготовке к обучению грамоте. Предоставляемые им сведения значимы для выявления детей, предрасположенных, соответственно, к нарушениям письменной речи и к дискалькулии.

Мы полагаем, что актуальной является организация взаимодействия педагогических работников в рамках психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающего своевременное выявление ООП с учетом рассмотренных нами критериев.

Использованная литература:

1. Бабкина, Н. В. Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения / Н. В. Бабкина // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 44–58.
2. Богданова, Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей / Т. Г. Богданова // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 28–32.
3. Бычкова, В. С. Социальный опыт как основа социального воспитания [Электронный ресурс] / В. С. Бычкова, Т. И. Зубкова // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе и социальной педагогике : сб. мат. конф. – 2003. – Вып. 2. – URL: <http://do.teleclinica.ru/206139/>. – Дата доступа: 07.09.2021.
4. Критерий // Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АКТ : Астрель, 2006. – Т. 1. : А–Л. – С. 1066.
5. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – М. : РГСУ, 2002. – С. 284–285.
6. Кукушкина, О. И. Дети с особыми образовательными потребностями / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А. И. Жука, Н. Н. Малофеева,
7. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2017. – 335 с.
8. Социальный опыт индивида [Электронный ресурс] // Национальная педагогическая энциклопедия. – URL: <https://didacts.ru/termin/socialnyi-opyt-individa.html>. – Дата доступа: 03.09.2021.
9. Типология [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/philosophy/text/4192667>. – Дата доступа: 02.09.2021.
10. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / вучэбная праграма дашкольнай адукацыі для ўстаноў дашкольнай адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання [Электронный ресурс]. – URL: <https://adu.by/images/2019/10/up-doshkolnoe-2019-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 03.09.2021.
11. Фирсова, А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / А. Е. Фирсова. – Волгоград, 2014. – 186 л.
12. Функциональный [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/5733>. – Дата доступа: 02.09.2021.

СТРАТЕГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ТЕКСТОВ И ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТАТЬЯНА ЯРОШЕВИЧ, старший преподаватель,
кафедра коррекционно-развивающих технологий,
Институт инклюзивного образования,

**УО Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *the article describes strategies for linguistic adaptation of texts and assignments to the hearing and speech abilities of hearing impaired children and the stages of working on the text in the process of developing coherent speech.*

Keywords: *linguistic adaptation, speech abilities*

Одной из приоритетных задач образования учащихся с нарушением слуха выступает развитие связной речи как основы для учебной и дальнейшей профессиональной деятельности. С.Н. Феклистова подчёркивает, что в настоящее время также актуальной является задача целостного речевого развития ребенка со слуховой депривацией, развития во взаимосвязи форм (диалогической и монологической) речи и её компонентов. В процессе развития связной речи формируется одна из базовых учебных и профессиональных компетенций – текстовая [6, с. 30]. От уровня развития связной речи напрямую зависит успешность социализации детей с нарушением слуха. Современная медицина и технологии во многом изменили подходы к обучению данной категории учащихся. Такие мощные средства слухопротезирования, как кохлеарные импланты, открыли широкие потенциальные возможности для опоры на слуховое восприятие в процессе слухоречевого развития. В то же время слухоречевое развитие данной категории детей характеризуется широкой вариативностью. Сурдопедагог вынужден адаптировать учебный материал индивидуально для каждого учащегося. Вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость поиска и внедрения новых подходов в работе по развитию связной речи данной категории детей, в частности, реализации стратегий лингвистической адаптации учебных текстов и заданий к ним, исходя из образовательных потребностей учащихся с нарушением слуха в области слухоречевого развития.

С целью транспозиции речевого материала текстов в самостоятельную речь ребенка с нарушением слуха мною были разработаны несколько аудиовизуальных комплексов (далее АВК). Создание и применение АВК основано на исследованиях зарубежных и отечественных ученых. На современном этапе ведущим в развитии связной речи признан аудиовербальный метод (W. Easterbrook, P. Guberina, И.В. Королева, Э.И. Леонгард, Л.П. Назарова, Е.З. Яхнина и др.), признающий приоритетную роль слухового восприятия как базы речевого развития детей со слуховой депривацией [4, с. 13]. Особый акцент в исследованиях по сурдопедагогике сделан на использовании наглядных средств в сочетании с речевыми упражнениями, которые обеспечивают осознанное овладение детьми с нарушением слуха способами и приемами выражения коммуникативных отношений и связей (Л.М. Быкова, А.Г.

Зикеев, С.А. Зыков, Т.В. Нестерович и др.). За основу АВК были взяты аудиовизуальные курсы, разработанные хорватским учёным П. Губерина в рамках верботонального метода. В отличие от курсов, комплексы включают в себя не только диалоги, но и тексты монологического характера. С.Н. Феклистова подчёркивает, что единая тематика текстов в структуре АВК «создаёт условия для использования ребёнком усвоенных лексико-грамматических средств в разных условиях и разных коммуникативных ситуациях» [6, с. 31]. АВК представляет собой разноуровневые тексты диалогического и монологического характера на одну и ту же тему, наглядные средства к ним, разноуровневые задания к текстам, а также конспекты занятий. Каждый структурный компонент АВК предполагает реализацию дифференцированного подхода путём использования на занятиях вариативных текстов и заданий к ним, адаптированных к слухоречевым возможностям обучающихся. Необходимость адаптации текстов и заданий сопряжена со сложностью их понимания детьми с нарушением слуха. По мнению Н.И. Жинкина «язык держится на принципе замен», что и составляет суть адаптации. Цель замены – устранить конструкции, затрудняющие понимание текста, и создать коммуникативно доступный адаптированный вариант [2, с. 112]. Для реализации этой цели разноуровневые тексты разработаны в трёх вариантах, различающихся по объёму, сложности лексических и грамматических компонентов, структуре предложений. Это даёт учителю возможность выбора речевого материала, исходя из индивидуальных возможностей ребёнка. Тексты, например, диалогов построены таким образом, что учитель может опустить диалогические единства, не нарушая последовательности изложения мысли, т.е. уменьшить количество реплик. Также учитель может модифицировать речевой материал на уровне фраз, т.е. усложнять или упрощать их. При адаптации текстов необходимо оценить возможные трудности в понимании слов и исключить местоимения, многозначные слова, упростить структуру предложений. Например, в предложениях «Саша заболел. Он себя плохо чувствует.» слова «Саша» и «он» ребёнок может не соотносить с одним лицом. В текстах предлагаются вариативные речевые конструкции. Приёмы модификации речевого материала, используемые мною при адаптации текстов: усложнение (упрощение – аппроксимация) структуры предложений (распространённые (нераспространённые), сложные (простые), использование предложений с непривычным порядком слов (инверсия: Коля ударил Ваню. Ваню ударил Коля. Кто драчун?); усложнение (упрощение) лексики и грамматических конструкций (введение новой лексики, замена часто используемых слов менее употребительными, замена существительных местоимениями, синонимичные замены (приближённые – бежать, мчаться и абсолютные – термометр, градусник), использование грамматических конструкций с предлогами (Нарисуй круг под квадратом. Нарисуй квадрат, под ним круг.), сравнительных конструкций (Красная лента шире белой ленты. Какая лента узкая?), конструкций с разными видами связи (согласование, управление, примыкание).

Наглядный материал АВК представлен в виде конструктивных картин и сюжетных рядов к монологу и серий картинок к диалогу. У рта говорящего в облачке содержится зашифрованное речевое высказывание в виде картинок и символов, которое является визуальной опорой для понимания, запоминания и воспроизведения ребёнком речевой конструкции. Наглядный материал можно

трансформировать, уменьшая количество картинок к диалогу либо объектов конструктивной картины к монологу. Соответственно и адаптируется речевой материал, о чём было сказано выше.

Исходя из компонентов речевой деятельности (восприятие, понимание и воспроизведение), и необходимости учёта вариативных слухоречевых возможностей учащихся, мною был сформулирован комплекс задач слухоречевого развития, которые возможно реализовать на материале АВК: развитие функционального слуха, достижение осмысленности восприятия и воспроизведения речи, языковое развитие на всех уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом, развитие навыков диалогической и монологической речи. Для реализации вышеперечисленных задач мною были разработаны разноуровневые дотекстовые и послетекстовые задания. Внутри каждого задания предлагается три уровня его выполнения: высокий, средний и низкий. В зависимости от уровня слухоречевого развития учащихся изменяется объём предлагаемого речевого материала, сложность заданий, варьируются инструкции. А.В. Хаустов предлагает следующие способы адаптации учебных заданий: упрощение инструкции к заданию (многоступенчатая инструкция заменяется на пошаговую, алгоритм, использование пиктограмм, наличие письменного варианта инструкции), упрощение содержания задания (изменяется уровень сложности, используется дополнительная визуализация) [1, с. 27]. Развитие речи и контроль за ее качеством осуществляется на основе развития остаточного слуха. Слуховые образы выступают в качестве речевых ориентиров [7, с. 29]. В этом направлении ресурс АВК предусматривает соблюдение этапов формирования слуховых представлений (восприятие, различение и опознавание речевого материала), последовательность способов предъявления речевого материала (слухозрительно, на слух), своевременность предъявления письменного образца речевых конструкций с учётом степени потери слуха и технического средства слухопротезирования (слуховой аппарат, кохлеарный имплант), варьирование акустических условий восприятия (изменение расстояния, силы голоса, собеседника), а также комплекс упражнений на дифференциацию речевого материала. Например, задание на различение слов на слух и подбор ритмов. На высоком уровне мы предлагаем более сложные по структуре слова и самостоятельное построение схем. На среднем уровне мы предлагаем подобрать готовые схемы. На низком уровне просим ребёнка хлопнуть ритм.

В развитии функционального слуха делаем акцент на формировании осмысленного восприятия речевых единиц. В АВК в этом направлении предлагается развитие речи на основе цельных языковых структур в виде текстов (это позволяет учащимся понимать значение использования текста в учебном процессе и в процессе жизнедеятельности), соответствие ситуаций, описанных в текстах, жизненному опыту детей, использование наглядных опор, комплекс упражнений на выявление описанных в тексте фактов и причинно-следственных связей. На высоком уровне преобладают вопросы «Почему?, Зачем?», на среднем уровне «Какая?, Как?, Чем?» и пытаемся подвести к ответу на вопрос «Почему?», на низком уровне вопросов значительно меньше и формулируем их в настоящем времени.

При использовании АВК на занятиях мы получаем возможность на данном материале осуществлять развитие слухового восприятия, произносительной,

лексической сторон речи, грамматического строя речи, связной речи, что обеспечивает реализацию комплексного подхода в процессе коррекционной работы. На фонетическом уровне осуществляется автоматизация произносительных умений и работа над ритмико-интонационной структурой речи на материале слов и фраз АВК. Например, работа над интонацией: на высоком уровне мы предлагаем самостоятельно воспроизвести фразу с опорой на стрелочки, сигнализирующие о повышении или понижении тона и объяснить постановку знаков препинания; на среднем уровне ребёнок должен воспроизвести фразу с правильной интонацией по образцу, подобрать знак и попытаться объяснить, почему; на низком уровне мы предлагаем повторить по образцу и соотнести со знаком. Лексический уровень представлен упражнениями на отработку семантического поля слов. Например, упражнение на понимание значений глаголов: на низком уровне мы предлагаем воспроизвести действие по картинке, на среднем уровне составить предложение с опорой на картинку и схему, на высоком самостоятельно построить предложение. На грамматическом уровне предусмотрен комплекс упражнений на усвоение грамматических категорий. Например, задание на отработку значений предлогов. Высокий уровень предполагает самостоятельное составление предложений с опорой на схематический рисунок. Мы знакомим ребёнка с предлогами, похожими по смыслу. На среднем уровне ребёнку предлагается выполнить действие по инструкции и описать его (положить вату в аптечку, например). На низком уровне только выполнить действие, описанное учителем.

С целью развития диалогической и монологической речи предусмотрены этапы работы над текстами. Этапы работы над диалогом рекомендованы П.Губерина, Л.И. Руленковой [5, с.142]. Внутри каждого этапа предлагаются различные виды работ и задания на отработку умений и навыков. Работа над текстами осуществляется в соответствии с принципом постепенного усложнения видов работ и снижения роли наглядных опор. Если на этапах первичного восприятия и понимания ситуации ведущую роль в построении, например, диалога играет серия картинок, где к каждой фразе диалога предусмотрена иллюстрация. Ребёнок выкладывает последовательность реплик-картинок, опираясь на зашифрованные в облаках фразы в виде картинок и символов, а затем пытается актуализировать в памяти и воспроизвести речевую конструкцию. То на этапе работы над содержанием диалога мы предлагаем ребёнку виды работ, где часть картинок перевёрнута, а, значит, отсутствуют визуальные опоры и нужно оперировать только речевыми конструкциями. Следующий этап работы по опознаванию фраз ещё сложнее, когда все картинки перевёрнуты, а ребёнок пытается оперировать речевыми конструкциями самостоятельно. При затруднении он имеет возможность вернуться к наглядным опорам. Конечной целью аудиовизуальных комплексов является перенос речевого материала в самостоятельную речь, что мы наблюдаем на этапе драматизации и переноса в другую ситуацию. В зависимости от уровня слухоречевого развития ребёнка учитель определяет длительность работы на каждом этапе. Если ребёнок пересказывает текст на этапе работы над содержанием уже после нескольких видов работ, то можно ему предлагать конструировать высказывания на эту тему с учётом личного опыта. Очень показательным является этап опознавания, когда картинки все перевёрнуты, а ребёнок опознаёт их без наглядной опоры. По речевым

высказываниям ребёнка легко можно понять, требуется ли ещё поработать над содержанием текста.

Этапы работы над диалогом. Этап первичного восприятия картинок. Цель: восприятие диалога на слух или слухозрительно с опорой на картинки. Ученикам последовательно предъявлялись картинки на две-три секунды раньше фразы, и «оречевлялась» каждая. Прослушав весь диалог АВК два раза, обучающиеся проговаривали его вместе с учителем. На этом этапе отрабатывались произносительные навыки. Этап уточнения понимания ситуации с помощью нескольких вопросов. Этап работы над содержанием. Цель: различение на слух и воспроизведение фраз диалога с опорой на картинки. Мною предлагались ученикам следующие виды работ: восстановить правильную последовательность картинок и озвучить их, перепутать картинки и попросить детей найти ошибки, задание с перевёрнутыми картинками (часть картинок перевёрнута, ученик рассказывал диалог по порядку, правильность фраз без визуальной опоры проверял, переворачивая картинку), игра «экзамен» (обучающимся предлагалось вытащить картинки, как «билеты» на экзамене, проговорить фразу и расположить картинку в нужной последовательности), восстановление диалога по данному началу или концу. Этап опознавания. Цель: опознавание фраз диалога на слух. Мною использовались следующие виды работ: произнесение учителем нескольких фраз на слух, определение обучающимися, где учитель остановился; прослушивание фраз без зрительной опоры с перевёрнутыми картинками ко всему диалогу и воспроизведение. Этап драматизации. Этап переноса речевого материала в другую ситуацию. Например, если в диалоге АВК «У врача» у ребёнка болело горло, то я проводила на данном материале диалог, когда болит живот. Этап грамматических упражнений.

Этапы работы над монологическим текстом. На этапе первичного знакомства текст зачитывался обучающимся целиком два раза без использования наглядности. Неслышащим ученикам я предъявляла текст на слухо-зрительной основе, слабослышащим ученикам и ученикам с кохлеарными имплантами – на слух. На этапе понимания содержания воспринятого текста задавалось несколько вопросов. На этапе восприятия на слух предлагался текст по фразам по порядку. Для неслышащих обучающихся я выкладывала текст, записанный на табличках. Ребёнку предъявлялась табличка и фраза для восприятия на слух. Ученик получал образец звучания фразы и повторял её с опорой на табличку. На этапе различения на слух текст предъявлялся по фразам в различной последовательности с опорой на таблички и в разных произвольных комбинациях. Обучающиеся с развитым речевым слухом уже после двукратного прослушивания текста пробовали пересказывать его. В этом случае работу над фразовым восприятием и различением текста я не проводила. Сразу переходили к работе по конструктивной картине или сюжетному ряду. Этап работы над содержанием текста с использованием наглядных опор проводился с целью осмысления содержания текста обучающимися и подготовки к его подробному пересказу без опоры на картинки. Суть работы с конструктивной картиной заключалась в том, что ученик различал фразы из текста по порядку, а затем вразбивку и воссоздавал его содержание с помощью деталей, выкладывая их на фоновой картине. В конечном итоге он пересказывал текст целиком и демонстрировал на конструктивной картине его содержание. Пересказ текста с опорой на

конструктивную картину давал возможность воссоздать содержание текста мобильно, меняя расположение объектов, в динамике продемонстрировать разницу в значении отдельных грамматических конструкций (глаголов совершенного и несовершенного вида). Например, при работе над текстом «Богатый урожай» я предлагала ученику для различения словосочетания: вырывает свёклу, вырвал свёклу. Он воссоздавал данные действия на конструктивной картине. То, как именно ученик передвигал объекты на фоновой картине, демонстрировало степень понимания слов «вырывает», «вырвал». Также в АВК включён сюжетный ряд к тексту. Расположенные в логической последовательности картинки помогают обучающимся понять структуру повествования, облегчают работу по составлению плана и самого рассказа в соответствии с планом. За основу мною были взяты этапы работы по серии картинок, предложенные С.А. Зыковым [3, с. 48]. Обучающимся предлагалась первая (центральная) картинка из серии с установкой расположить остальные в логической последовательности. Далее они схематически рисовали и подписывали события, предшествующие и последующие изображению на центральной открытой картинке, проверяли, перевернув закрытые картинки. Также предлагалось описать происходящие события на нескольких картинках из сюжетного ряда. На этапе пересказа текста я использовала следующие виды работ, рекомендуемые С.Н. Феклистовой: восстановление серии картинок с опорой на готовый текст; драматизация описанного сюжета; самостоятельное составление рассказа из данных фраз с опорой на серию картинок; составление рассказа из готовых предложений без опоры на серию картинок [7, с. 99]. На этапе выполнения грамматических упражнений обучающимся предлагались разноуровневые задания на согласование существительных с прилагательными и числительными, изменение глаголов по лицам и числам, усвоение значения предлогов и др. Процесс обучения я строила таким образом, чтобы обучающиеся овладевали грамматическим строем речи, максимально используя естественные ситуации, специальные упражнения (демонстрация действий, выполнение поручений, использование опорной таблицы, составление предложений по схеме и по образцу и др.), дидактические игры.

Рекомендации по использованию АВК. Как показали результаты апробации АВК, обучение можно строить как от диалога к монологу, так и от монолога к диалогу. По словам С.Н.Феклистовой ситуативность и реактивный характер диалога могут вызывать затруднения в его построении. Последовательность работы от монолога к диалогу актуальна для текстов, содержание которых представлено преимущественно новым лексическим материалом, что позволяет детям овладеть «семантическим полем слова», а затем осознанно перенести отработанный лексико-грамматический материал в содержание диалогов [6, с. 32]. При изучении текстов диалогического и монологического характера необходимо уместно и последовательно использовать способы (слухозрительно, на слух) предъявления речевого материала с учётом степени потери слуха и технического средства слухопротезирования (слуховой аппарат, кохлеарный имплант) обучающихся, своевременно предлагать письменный образец речевых конструкций. При самостоятельной разработке АВК необходимо учитывать требования к оформлению наглядного материала к диалогу, сформулированные Л.И. Руленковой: у лица, которое говорит, открыт рот; содержание фразы передаётся в облачке в виде картинок, символов; интонация

передаётся с помощью вопросительного и восклицательного знаков; отрицание обозначается перечёркиванием того, что отрицается.

Добиться высоких результатов в развитии связной речи у учащихся с нарушением слуха возможно при условии отработки материалов АВК всеми участниками образовательного процесса, в том числе членами семьи, т.е. при реализации межпредметных связей и обеспечения преемственности работы. Таким образом, можно говорить о том, что АВК является универсальным средством формирования связной речи у учащихся с нарушением слуха, находящихся в разной возрастной категории и имеющих различные слухоречевые возможности. Также данные материалы могут быть интересны для специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями и с расстройствами аутистического спектра.

Использованная литература:

1. Богорад П.Л., Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. Ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
2. Жинкин Н.Н. Речь как проводник информации / Н.Н. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
3. Зыков, С.А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (фрагмент) / С.А. Зыков // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 3. – С. 43-51.
4. Королёва И.В. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухового восприятия речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода (с комплектом 3 рабочих тетрадей) / И.В. Королёва. – СПб.: КАРО, 2018. – 192 с.
5. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога / Л.И. Руленкова. – М.: Парадигма, 2011. — 191 с.
6. Феклистова С.Н. Аудиовизуальные комплексы для детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Народная асвета. – 2018. – № 4. – С. 30–34.
7. Феклистова С.Н. Развитие устной речи и слухового восприятия учащихся с нарушением слуха / С.Н. Феклистова. – Минск: Издательский центр БГУ, 2017. – 115 с.

SECȚIUNEA III SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPII CU CES

ASISTENȚA EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST ÎN CENTRUL DE RESURSE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

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

Abstract: *The article discusses the aspects of educational support for children with autism spectrum disorders in the Resource Centre for Inclusive Education. The issues faced by children with autism and their families are also highlighted. The behavioural therapies most commonly used in working with the autistic child are described, as well as examples of improving pronunciation and speech development, developing thought operations, practising spatial and temporal orientation skills and educating civilised behaviour.*

Keywords: *Autistic spectrum disorders, autistic syndrome, copying, learning through modeling. Chaining actions, ecolalia, psycho-pedagogical assistance, individualized educational program.*

Numărul de copii care suferă de autism este în continuă creștere, motiv pentru care este necesară abordarea problemelor grave de stigmatizare și discriminare, alături de dificultățile în obținerea îngrijirilor acestor persoane. Respectarea Drepturilor Omului este una din cele mai importante condiții ale aderării la Uniunea Europeană. Comisia Europeană recunoaște Drepturile Copilului ca parte integrantă a Drepturilor Omului. Tranziția spre o economie de piață prin care trec țările din Centrul, dar mai ales din Estul Europei, are un impact major în mod special asupra copiilor, unii dintre ei trăind în condiții inacceptabile. Moldova trece printr-o perioadă dificilă, perioadă în care părinții fac eforturi de a învăța să-și respecte copiii [12].

Pornind de la momentul diagnosticului, continuând cu perioada de acceptare / negare a acestuia de către părinți și până la identificarea unui serviciu adecvat pentru copilul autist, este o cale lungă care adesea durează câțiva ani. Totuși, putem spune că în ultimii ani, perioada s-a micșorat de la câteva luni la 1-2 ani ca urmare a canalelor mass-media și a informațiilor tot mai des vehiculate cu privire la această tulburare pervazivă de dezvoltare.

Realitatea ne-a arătat că, la momentul actual, copiii cu autism sunt supuși riscului marginalizării. Și pentru că societatea noastră se află la început de drum vis-à-vis de acceptarea copiilor/persoanelor speciale, cei care au fost diagnosticați cu tulburare din spectrul autist sunt, cel mai adesea izolați social. Dacă este vorba de un copil acesta împreună cu familia lui va resimți izolarea socială, marginalizarea. Vorbim de izolare, atât din perspectiva familiei care nefăcând față situației de criză, neavând modele de coping (adaptare psihologică) adecvate prezintă tendința de a-și proteja copilul de “vecinatate”, de tot ce ar însemna pentru ei explicații ale comportamentului copilului lor, ale absenței limbajului la o vârstă la care ar trebui să fie prezent, de lipsa interesului copilului lor pentru jocul cu alți copii, de acțiunile stereotipe și interesele limitate, considerate “stranii” de către ceilalți adulți și copii [2].

Profilul special de dezvoltare al autistului determină o abordare specială în plan psiho-social și comunitar. Particularitățile copiilor cu tulburare din spectrul autist trebuie

avute în vedere în momentul planificării metodelor de intervenție din punctul de vedere al cadrului didactic de sprijin, al psihologului, al educatorului/învățătorului, al medicului, al pedagogului de recuperare, al kinetoterapeutului, etc. Un prim pas în acest proces ar fi începerea cât mai timpurie a tratamentului, deoarece un plan de activitate are o influență majoră în procesul de “coping”. Cu cât mai devreme va începe intervenția, cu atât mai repede vor vedea și părinții schimbările apărute și vor simți că situația nu este fără de speranță.

Asistența psihopedagogică și socială a persoanelor cu cerințe educaționale speciale constituie un ansamblu de măsuri de natură psihologică, pedagogică și socială în vederea identificării, evaluării, reabilitării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă dizabilități de natură intelectuală, senzorială, fizică, psihică, tulburări de limbaj, carențe comportamentale și de relaționare, precum și a persoanelor aflate în situații de risc, din cauza mediului în care trăiesc, a resurselor insuficiente de subzistență sau prezenței unor boli cronice ori a unor fenomene degenerative, care afectează integritatea lor biologică, fiziologică sau psihologică [Alois Gherguț, Editura Polirom, 2005, 6]. Componentele fundamentale ale asistenței psihopedagogice și sociale sunt:

- cunoașterea particularităților specifice dezvoltării psihice a persoanei și a tuturor componentelor personalității;
- identificarea problemelor specifice în educarea, instruirea și profesionalizarea persoanelor cu diferite tipuri de dizabilități;
- adaptarea obiectivelor, metodelor și mijloacelor de învățământ la cerințele impuse de particularitățile dezvoltării psihofizice a persoanelor cu cerințe educaționale speciale;
- asigurarea unui cadru optim de pregătire, astfel încât fiecare subiect supus procesului educațional să asimileze un minimum de cunoștințe și deprinderi practice necesare incluziunii sociale (diversificarea ofertelor educaționale și dezvoltarea instituțiilor școlare de tip incluziv);
- incluziunea persoanei în realitatea socială actuală sau în schimbare pe axele: familială, școlară, profesională și socială;
- acțiuni de prevenire și combatere a manifestărilor de inadaptare socială sau marginalizare a persoanelor cu dizabilitate;
- informarea opiniei publice cu privire la responsabilitatea civică a membrilor comunității față de persoanele aflate în dificultate, precum și posibilitățile de valorificare a potențialului aptitudinal și relațional al acestor persoane în folosul comunității [1, p. 15].

Bariere în calea învățării și participării copiilor cu autism: [5]

- Interacțiunea socială și relaționarea interpersonală, care se exprimă printr-un șir de particularități: incapacitatea de a stabili relații de prietenie cu copiii de aceeași vârstă; lipsa necesității în a împărtăși bucuria, durerea sau tristețea, preocupările sau realizările cu alte persoane etc.; lipsa empatiei, dificultăți în înțelegerea sentimentelor altor persoane etc.;
- Comunicarea verbală și nonverbală, care se manifestă prin: întârziere în formarea vorbirii, circa 50% din copii cu autism vor avea dificultăți în dezvoltarea limbajului; probleme semnificative în dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală, cum ar fi, privirea ochi-în-ochi, expresii mimice și pantomimice etc.; limbaj stereotip și folosirea repetitivă a unor cuvinte/propoziții (ecolalie); dificultăți în menținerea continuității unei

conversații începute; dificultăți în înțelegerea punctului de vedere al persoanei cu care întreține conversația; capacitate redusă de a înțelege mesajul, sensul transmis, glumele etc.;

- Interes diminuat în diverse activități, inclusiv activitatea de joc, manifestat prin următoarele semne: comportament stereotip (merge pe același drum spre școală, bate din palme sau își leagă corpul etc.); atenție neobișnuită asupra jucăriilor, deseori copiii cu autism se concentrează asupra anumitor părți ale jucăriilor (roțile unei mașinuțe); preocupare exagerată față de anumite subiecte (fotbal, orarul trenurilor, buletinele meteo, știri etc.), „trăiesc într-o lume proprie”;
- Dificultăți în planificarea și stabilirea obiectivelor;
- Dificultăți în a stabili pașii necesari atingerii obiectivelor;
- Lipsa empatiei (sunt indiferenți, pasivi față de alte persoane sau au o manieră pompoasă de a interacționa);
- Absența imaginației (nu sunt capabili să joace roluri, dar manifestă uneori un interes bizar față de date și cifre). Persoanele cu autism au o inteligență medie și peste medie, reușesc să însușească o profesie, deseori au succes în profesia lor, pot trăi independent. Aproximativ 10% din persoanele cu autism sau din spectrul tulburărilor autiste, au anumite forme de abilități savante, talente deosebite, speciale, cum ar fi: talent muzical, matematic, în arte plastice etc. Diagnosticarea și intervenția timpurie pot ajuta copilul să-și atingă potențialul maxim de dezvoltare.

Cuvântul AUTISM – provine din grecescul “autos” – care înseamnă “însuși” sau “EUL propriu”. Acest termen a fost introdus pentru prima oară în psihiatrie în anul 1911 de către E. Bleuler, în lucrarea sa „Grupa schizofrenicilor” [3].

Autismul este o tulburare severă de dezvoltare de natură neurobiologică. Poate apărea la naștere sau până la vârsta de doi ani a copilului. Autismul se manifestă printr-o inteligență rară, chiar genială, dar și prin afectarea limbajului, deficiențe de comunicare și socializare. Statisticile arată că unul din opt copii în America se naște cu autism. Tulburarea poate apărea în orice familie, indiferent de rasă, etnie și mediu social, dar este de patru ori mai întâlnită la băieți decât la fete. Din păcate, multe persoane cu autism au și retard mental, dar și alte afecțiuni asociate, ca epilepsie, probleme senzoriale, gastrointestinale și tulburări de somn.

Leo Kanner (1943) a fost primul care a descris tabloul clinic studiind un grup de 11 copii, și i-a dat denumirea de „autism infantil precoce”. El a numit trei criterii clinice care stau la baza sindromului: incapacitatea de a realiza și dezvolta relații sociale reale, izolarea și detașarea de lumea înconjurătoare. Treptat, pornind de la Kanner, au început și mulți alți cercetători și autori să abordeze problema și să aprofundeze studiul autismului și modalitățile terapeutice ale acestuia [6, p. 2].

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare caracterizată de scăderea capacității de a interacționa pe plan social și de comunica, comportament stereotip și repetitiv. Termenul de „autism,, este utilizat de numeroși vorbitori atunci când fac referire la afecțiunile care intră în spectrul autismului.

Mai frecvent se întebuinează termenul Tulburări din Spectru Autist. Aici se încadrează următoarele diagnostice:

- Tulburarea de tip autist.
- Sindromul Asperger.

- Tulburarea Dezintegrativă a Copilăriei.
- Tulburare de tip Rett.
- Tulburarea Globală (Pervazivă) de Dezvoltare.

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

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

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

Parinții sunt de obicei, primii care observă comportamentul diferit al copilului lor. De multe ori, copilul pare a fi diferit încă de la naștere: nu reacționează la persoane sau jucării își fixează privirea pe un obiect, o lungă perioadă de timp. Dar, comportamentul diferit al copilului poate apărea și după o perioadă de dezvoltare normală, când părinții realizează că ceva nu este în regulă, “ceva nu merge”.

La naștere copilul este aparent normal, fără anomalii fizice sau neurologice. Antecedentele lui sunt ne semnificative. Dacă debutul este precoce, spre luna a 4-a – a 8 – a de viață se remarcă la acești copii, lipsa mișcărilor anticipatorii atunci când sunt luați în brațe, precum și lipsa zâmbetului ca răspuns la zâmbetul mamei. Progresiv devine evidentă apatia, dezinteresul pentru cei din jur, copilul retragându-se parcă într-o lume interioară în care jocul ritualizat ocupă un loc important [10].

Dezvoltarea fizică a copilului autist este în general normală. Potențialul cognitiv poate fi bun dar cu realizări inegale; ei obțin performanțe în câte un domeniu, bazate pe o memorie remarcabilă, în special în cifre, melodii. Din cauza lipsei de cooperare la probe, acești copii sunt greu de testat [14].

Copii cu autism nu au capacitatea de a: lua în considerare ce știu alții, de a “negocia relația de prietenie” prin citirea și răspunderea la intenții, de a citi nivelul de interes din vorbirea celuilalt, de a anticipa ce ar putea cineva gândi din acțiunile acestuia, de a înțelege greșelile altora, motivația acțiunilor, de a folosi adecvat comportamentele non-verbale precum: „privirea ochi în ochi”, expresia facială a emoțiilor, postura corpului și gesturile care exprimă interacțiunea socială, capacitatea de a iniția și dezvolta relații cu cei de aceeași vârstă, nevoia de a căuta motive de bucurie în relația cu alte persoane (exprimate prin incapacitatea de a se bucura arătând, căutând sau aducând un obiect de interes comun), absența reciprocității emoționale și sociale.

De aceea sunt necesare: prezentarea de fotografii și desene schematice ale expresiilor faciale, prezentarea de situații de dorințe și de situații de determinare a emoțiilor.

Cercetările arată că până la 50% din copii autiști rămân fără limbaj, copilul pare că nu înțelege ce i se spune sau înțelege dar nu răspunde sau răspunsul este relativ – rareori utilizează limbajul nonverbal, arătând cu degetul obiectul pe care îl dorește sau ia mâna mamei pentru a arăta obiectul dorit [7].

Politicile europene incluzive stabilesc faptul că și copiii cu autism trebuie să fie educați în școli de orientare generală (obișnuite) cu condiția să fie luate în considerare nevoile particulare ale fiecărui copil. Acest lucru ar permite să li se acorde un suport optim bazat pe un program educațional individualizat incluzând predarea și formarea unor abilități necesare pentru bunăstarea și viitorul copilului. Progresul obținut la școală va trebui măsurat în strânsă legătură cu potențialul unic al copilului pentru a-și dezvolta ca adult abilități de auto-îngrijire și auto-suficiență [14,12].

Terapiile aplicate cu succes pe autiști sunt cele comportamentale care asigură succes în lucrul cu persoanele cu autism. Dintre terapiile comportamentale cele mai folosite în lucrul cu copilul autist sunt: TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), PECS (Picture Exchange Communication System), și ABA (Applied Behavioral Analysis) [9, p. 458].

TEACCH este un program destinat educației în grup, program ce pune accent și folosește structurile vizuale ca suport de transmitere a informației. Este o metodă care se aplică cu succes în instituții unde copilul este observat și se lucrează pe înclinațiile lui native (artă, muzică) iar mediul înconjurător este schimbat în funcție de copil (de exemplu dacă este învățat că periuța lui de dinți este albastră și ocupă un anumit loc în spațiu se va avea grijă ca tot timpul aceasta să fie albastră și să se aplice în același loc).

PECS (Picture Exchange Communication System) este un sistem de comunicare prin intermediul imaginilor, folosit îndeosebi la copiii autiști non-verbali dezvoltându-le metode alternative, neconvenționale de comunicare care să permită realizarea unei comunicări spontane în situații practice. Unul din inconveniențe ar fi acela că autistul o dată ce învață să comunice cu ajutorul pictogramelor (pictogramele sunt cartonașe) nu va mai fi atât de motivat să învețe limbajul propriu-zis. Unele dintre diferențele majore între TEACCH și ABA constau în faptul că ultima este mult mai stimulativă, mai intensivă decât cealaltă, iar generalizarea abilităților, itemilor învățați se face cu mult mai mult și mai sistematic [11, p. 144].

ABA este o știință a comportamentului uman. Este un proces de aplicare sistematică a intervențiilor bazate pe principiile învățării cu scopul de a îmbunătăți comportamentele adaptative și achizițiile necesare adaptării la mediu. Terapia ABA în traducere înseamnă analiza comportamentală aplicată ce se referă la analiza autismului strict din punct de vedere comportamental, este o abordare care se bazează în principiu și pe factorul practic în care autismul este în fapt o afecțiune doar pe baza observațiilor de comportament fără a analiza cauza biologică. Include observarea directă, analiza funcțională a relației dintre mediu și comportament. Analiza comportamentală aplicată utilizează antecedentele și consecințele unui comportament pentru a produce modificări dezirabile ale acestuia. Se bazează pe ideea: comportamentul uman este influențat de experiențele trecute și prezente, dar și de structura genetică e individului [8, p. 124].

Este foarte important de știut ca programul de terapie include: lucrul unu la unu în camera de lucru, integrarea în grădiniță însoțit de un terapeut, generalizarea abilităților

învățate în camera de lucru, în mediul exterior celui familial. Succesul în terapie depinde de 4 factori majori [13, p. 184].

1. Vârsta copilului la intrarea în program;
2. Nivelul cognitiv, stabilitatea atenției, capacitatea de înțelegere a abstractului și autostimulările.
3. Gradul de implicare al familiei.
4. Profesionalismul echipei și coordonatorului.

În continuare vom prezenta câteva probleme care se întâlnesc în fiecare zi și mai ales în țara noastră unde există foarte puține servicii specializate pentru copii cu tulburări din spectrul autist:

1. Lipsa informațiilor necesare dezvoltării copilului în primul an de viață, în special în cazul părinților tineri.
2. Lipsa informațiilor despre creșterea și educarea unui copil cu sindrom autist.
3. Timpul limitat petrecut cu un astfel de copil care prezintă diverse dizabilități asociate. Cum este de exemplu dificultatea cu care copilul mănâncă în primii ani de viață.
4. Resursele financiare limitate. În cazul unui copil cu sindrom autist în general mama trebuie să renunțe la serviciu pentru a se ocupa de copil, astfel limitându-se bugetul familiei.
5. Lipsa timpului liber. În primii 4 ani de viață ai copilului familia renunță chiar și la weekend.
6. Calitatea serviciilor specializate oferite pentru educația preșcolară și școlară a copilului.
7. Competențele și personalitatea cadrelor didactice prezente în școli.
8. Riscul crescut de accidente pentru copiii cu sindrom autist.
9. Natura dizabilității copiilor care frecventează aceleași instituții ca și copiii cu sindrom autist.
10. Securitatea copilului în clasă/grupă, în recreație, în drumul sau spre casă.

În baza profilului psihopedagogic ale doi copii cu elemente din spectrul autist, prezentat de echipa Serviciului de asistență psihopedagogică am elaborat și implementat Programul educațional de recuperare în care au fost incluse unele jocuri și materiale didactice care au fost organizate în Centrul de resurse pentru educația incluzivă cu grup mic de copii unde au fost incluși și copii: A. S. – diagnoza- Elemente de autism, deficiență de intelect și limbaj și G.D- diagnoza -Autism (deficiență mentală ușoară, limbaj defectuos).Lucrul a fost organizat în trei etape.

Etapa I. Limbaj și comunicare

1. Exerciții premergătoare corectării pronunției deficitare:
 - Mobilitatea aparatului fono-articulator
 - Exerciții de mobilitate a maxilarelor
 - Exerciții de mobilitate pentru limbă
 - Exerciții pentru buze și obraji
 - Exerciții pentru vălul palatin
 - Educarea respirației. Exerciții pentru expirație:
 - Exerciții pentru inspirație
 - Exerciții de respirație prin joc: avionul, moara, facem liniște, balonașe de săpun etc.

Etapa II. Organizarea jocurilor

Jocul „La ZOO”

Scopuri:

• Consolidarea cunoștințelor despre animale.

• Dezvoltarea atenției și a spiritului de observație.

Sarcina didactică: Precizarea caracteristicilor unor animale sălbatice; identificarea numărului de silabe corespunzător cuvintelor date.

Jocul: „Mare sau mic”.

Scop: Formarea reprezentării corecte despre noțiunile mare-mic.

Sarcina didactică: Identificarea obiectelor de același fel și diferențierea acestora după mărime.

Jocul ”Unde am găsit jucăriile?”

Scop: Îmbogățirea cunoștințelor copiilor privind relațiile spațiale.

Sarcina didactică: Denumirea poziției spațiale a unor obiecte sau grupuri de obiecte față de un reper dat.

Jocul ”Ne jucăm cu cercurile”

Scopuri:

• Familiarizarea copiilor cu figura geometrică cerc.

• Dezvoltarea spiritului de observație și a operațiilor gândirii.

Sarcina didactică: Identificarea și separarea cercurilor dintre alte figuri geometrice.

Etapă III. Activități cu imagini la percepția spațiului și a timpului

Percepția spațiului

1. Privește atent tabloul de mai jos și răspunde la următoarele întrebări:

Unde e desenat soarele? (În colțul de sus din dreapta).

Unde sunt reprezentate ciupercile? (În colțul de jos din stânga).

Unde sunt desenați norii? (În colțul de sus din stânga).

Unde sunt iepurașii? (În colțul de jos din dreapta).

Unde este ariciul? (În stânga).

În care direcție merg iepurașii? (În stânga).

Unde se află cerbul? (După copac).

Încotro zboară fluturașul? (În dreapta).

Unde stă melcul? (Pe ciupercă).

Unde se află pasărea? (În copac).

Unde e desenat copacul? (La mijloc).

În ce direcție merge cerbul? (În dreapta).

Orientarea în timp

Jocul: astăzi, ieri, mâine. Se spune copiilor o propoziție, iar aceștia trebuie să răspundă când se întâmplă. Copiii recunosc forma verbului și spun: astăzi, ieri, mâine. Răspunsul copilului se anunță mai întâi. De exemplu, educatoarea spune propoziția: *Anastasia îmbracă păpușa. Și Întreabă când?* - *Astăzi. Dan se va duce în excursie. Când?* - *Mâine. Andrei a fost la bunica. Când?* - *Ieri.* Copiii care dau mai multe răspunsuri corecte câștigă întrecerea și formulează întrebări asemănătoare pe care le adresează celorlați copii. Astfel, ei pot să spună: *-Eu mă duc la plimbare. Când?* - *Astăzi.* *-Eu mă voi juca cu prietena mea. Când?* - *Mâine.* *-Ana s-a jucat cu păpușa. Când?* - *Ieri.* Se aplaudă răspunsurile corecte, iar cele greșite sunt corectate.

Concluzii:

La finele anului ambii copii au înregistrat un progres în ceea ce privește socializarea, achiziționarea unor deprinderi de interacțiune în grup și simțitor s-a dezvoltat limbajul. S-a



îmbogățit considerabil vocabularul, formularea propozițiilor corecte, uneori îmbină vocabularul verbal cu cel nonverbal.

Datorită programului de recuperare logopedică și anume a exercițiilor de dezvoltare a auzului fonematic se comit mai puține greșeli la diferențierea consoanelor surde de cele sonore în cuvinte paronime etc.

În activitățile cu copiii comunicarea a fost clară, concretă, constantă. S-au folosit cuvinte pe înțelesul copiilor, utilizarea aceluiași cuvânt pentru descrierea aceleiași situații. Propozițiile elaborate au fost scurte și simple. S-a utilizat pe larg suportul vizual în comunicare (imagini, pictograme): acesta atrage și menține atenția, reduce anxietatea, concretizează conceptele.

În rezultatul implementării programului individualizat s-a constatat îmbunătățirea deprinderilor de comunicare verbală, menținerea situațiilor de comunicare inițiate, s-au diminuat comportamentele problemă care apăreau cel mai adesea datorită dificultății sau a incapacității persoanei de a-și comunica nevoile, dorințele într-un mod adecvat, înțelegerea regulilor sociale și interacțiunea cu colegii, abilitățile de organizare a propriei activități.

Interesul pentru tulburările din spectrul autist de natură comportamentală a crescut foarte mult abia în ultima decadă. Se fac mai mult ca niciodată cercetări și se oferă informații legate de măsurile care se pun în cazul acestei afecțiuni. Este important de subliniat faptul că există un spectru larg de afecțiuni care pot fi încadrate în categoria autismului, dar și diferențe mari în ceea ce privește copiii care suferă de această tulburare. Este important să ținem cont permanent de fiecare caz în parte. Ce este important să simte un copil cu TSA este în primul rând acceptarea. Acel copil să se simte acceptat și să-i fie respectat nevoile specifice doar în acest fel pot să contribuie la integrarea copilului cu TSA în societate.

În activitățile cu copiii am utilizat următoarele strategii centrate pe copil:

- valorificarea maximă a jocurilor didactice, dar și distractive;
- procedee de lucru simple, cu grad mic de dificultate;
- stimularea corespunzătoare a senzațiilor și percepțiilor;
- valorificarea ariilor de stimulare și a tuturor spațiilor din grădiniță cu care copilul vine în contact (care influențează în mod pozitiv dezvoltarea fizică, intelectuală, afectivă, senzorială și socială a copilului);
- individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dizabilități;
- adaptarea materialului didactic folosit la fiecare activitate;
- procurarea materialului de sprijin, atunci când este nevoie;
- organizarea unor activități la care să participe toți copiii;
- construirea unei imagini pozitive despre sine, pe fondul unor activități de grup, orientate spre valorizarea posibilităților fiecăruia și pe un sistem de relații pozitive între educatoare și copil și între copii.

Referințe bibliografice:

1. ADLER, A., *Psihologia școlarului greu educabil*, Iri, București, 1995, 231 p. ISBN 973 96348-8-5
2. Asociația „Casa Faenza”, *Ghidul îndrumător pentru integrarea școlară a copilului autist*, 2004, ISBN: 973-46-1555-1.
3. BĂLAȘ-BACONSCHI, C., *Școlarizarea copiilor cu autism. Centre, școli speciale sau școli normale?*, Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale. Coordonator Adrian Roșan, Departamentul de Psihopedagogie Specială, 2013 4 p. ISBN: 978-973-0-15757-4.

4. Declarația de la Salamanca. Spania: 07-10, 1994, 231 p. ISBN 978-9975-48-037-6 3.
5. BULAT, Galina, CURILOV, Svetlana, BUCUN, Nicolae [et al.] *Educația incluzivă: Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*. Vol. 2. Chișinău: Lyceum, 2016. 196 p. ISBN 978-9975-3104-9-9.
6. GHERGUȚ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Ed. Polirom, Iași, 2005, 288 p. ISBN 9975-931-31-6.
7. Integrarea școlară a copilului cu autism. Asociația Autism Transilvania. Cluj –Napoca: 2011, 11 p.
8. LEAF, R., MC, EACHIN, J. *Ghid de terapie ABA. Partea a-I-a. Strategii de modificare a comportamentului copiilor autiști*. București: Frontiera. 2010. p.124
9. LOVAAS, I., *Parents as therapist. Autism*. New York: Plenum Press.1978.
10. MITASOV, T., SMELIK, I., *Elemente de intervenție în autism*. Iași: Stef. 2005. ISBN 973-85012-8-8,
11. MURARU, O., *Aspecte generale ale patologiei autiste*. București: Universitatea din Suceava. 2005, 278 p. ISBN 10: 9736661539. ISBN 13: 9789736661532.
12. Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare, „Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud-Est”, OECD, 2007
13. PEETERS, T. *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. București: ARAMIS.2009, 316 p. ISBN: 978-973-46-6029-2.
14. PREDESCU, V. *Psihiatrie*, Vol 1, 1998, 836 p. ISBN: 973-39-0033-8.

SERVICII SOCIALE ADRESATE FAMILIEI COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

**VICTORIA PLĂMĂDEALĂ, lector universitar, doctor,
VALENTINA STRATAN, conferențiar universitar, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *The analysis of the issue of children with disabilities and their families from the perspective of social services provided indicates the direct link between family care and the quality of social inclusion of children with disabilities. These families, going through the current problem-phenomena with the society, also go through the problems generated by the disability appeared in the family. Social services have an important place in the integration of people with disabilities. The basic idea in the activity of social services is to ensure the principle of equal opportunities, so that the person with disabilities benefits from the same living conditions as his peers. The purpose of social services is to improve the quality of life of people with special needs by creating quality alternative services, supporting the process of social integration of people with disabilities by changing the mentality of rejection manifested by society.*

Keywords: *children with disabilities, family, disability, social services, equal opportunities.*

Introducere

Prerogativa fundamentală a unui stat este protecția socială a familiei și copilului și în acest context devine importantă dezvoltarea serviciilor sociale pentru copii și familie. Persoanele cu dizabilități reprezintă 6,6% din populația totală a țării cu reședință obișnuită, iar copiii cu dizabilități constituie 1,8% din numărul total al copiilor cu reședință obișnuită din Republica Moldova. În medie la 10 mii locuitori revin 520 persoane cu dizabilități și 193 copii cu dizabilități revin la 10 mii copii cu vârsta de 0-17 ani [11]. Familiile cu copii cu dizabilități au un grad de vulnerabilitate mult mai înalt decât alte categorii de populație. Aceste familii, trecând cu societatea prin fenomenele-problemă actuale, mai trec și prin problemele generate de dizabilitatea apărută în familie.

În acest studiu am înaintat **scopul** de a releva nevoile și dificultățile cu care se confruntă familia copilului cu dizabilități în R.Moldova și a evidenția serviciile sociale adresate acestora.

Din clipa când li s-a confirmat deficiența copilului, părinții reacționează în mod diferit, retrăind puternic emoții negative: disperare, frustrare, dezorientare, decepție, nesiguranță pentru viitor. A fi părintele unui copil cu dizabilități este o încercare incredibil de dificilă. **Majoritatea familiilor reușesc, sub o forma sau alta, să găsească forța de a merge mai departe**, de a accepta faptul că au un copil cu dizabilități și le schimbă cu desăvârșire viața. O parte din familii, însă, nu mai fac față acestor probleme care de felul lor au un efect de "bulgăre de zăpadă".

Suferința cronică generată de dizabilitatea copilului are implicații asupra funcționării familiei în general. Ca și sistem, familia poate experimenta perioade intense de stres, poate învăța din aceste experiențe și poate deveni mai puternică [10]. În acest context, suportul social, modul în care indivizii le raportează la propria persoană, la cei din jur și modul în care interacționează în anumite situații constituie factori care pot media reacția părinților la stresul generat de problemele copilului, factori care pot conduce la creșterea autoeficacității familiei, la adoptarea unor strategii de coping eficiente, care toate conduc la creșterea gradului de adaptabilitate și funcționare a familiei [3; 4].

Discuții

În cazul când copilul se naște cu vreo patologie sau cu anumite deficiențe, durerea părinților este de nedescris. La început, sentimentele precum condamnarea, rușinea, deznădejdea și mila față de ei înșiși îi copleșesc într-atât încât apare dorința de a scăpa prin orice mijloace de această suferință irezistibilă. Dacă părinții nu pot trece peste această stare, sunt șanse ca ei să abandoneze copilul sau să-l ignore conștient ca un copil bolnav, sau să-și autosugestioneze că nu este copilul lor. Poate să apară o întristare acutizată, un sentiment profund de goliciune interioară și singurătate, sentimentul că ceva a fost pierdut o dată pentru totdeauna, și anume - un copil sănătos. Starea de șoc trece treptat într-o depresie care poate dura ani de zile. În timp ce părinții sunt absorbiți de aceste trăiri și sentimente și, încet-încet, încep să se obișnuiască cu ideea că nu au un copil sănătos, pe care l-au așteptat atât de mult, copilul pe care îl au este copilul lor, este un copil cu nevoi speciale care se află alături de ei și cere atenție constantă [6].

Felul în care părinții se vor adapta la această situație extrem de de dificilă este un moment important nu doar pentru viitorul acestui copil cu nevoi speciale, ci și pentru întreaga familie. Nu este de mirare că unor părinți le apar sentimente controversate față de copiii lor: uneori își manifestă o dragoste necondiționată, ca față de un copil sănătos, altele - iarăși privesc lucrurile prin prisma amărăciunii și necazurilor legate de patologia copilului. Se întâmplă acest lucru pentru că părinții își iubesc copilul, indiferent de ceea ce se întâmplă, și totuși, în același timp nu au puterea să accepte că deficiența copilului este realitate și aceasta le aduce multă suferință [4; 7].

Specialiștii consideră că vestea nașterii unui copil cu probleme trebuie comunicată părinților cât mai repede, chiar din sala de naștere, dacă este posibil. Părinții vor avea o reacție dublă, de respingere-protecție. Prima reacție este de respingere mai ales din partea tatălui, care afirmă: „nu trebuia să lăsați un astfel de copil să trăiască” sau „luați asta de aici” (ca și cum ar fi un obiect). Reacția de respingere apare deoarece acest copil

„refuză să joace jocul” adică nu este așa cum a fost visat. Reacția de respingere se manifestă prin refuzul de a vedea copilul, printr-o dorință precoce sau tardivă de a-l abandona.

Din fericire, pe măsura trecerii timpului, intervine necesitatea de protecție a acestui copil, instinctul de protecție. Acest instinct este și mai puternic în fața unui copil cu deficiență fizică. Părinții se simt investiți cu o misiune, percepută ca venind de la o autoritate supremă. Această reacție dublă, de respingere-protecție, este foarte intensă în cazul nașterii unui copil cu un defect genetic sau cu o malformație congenitală [6, p.54-78, p.134-198].

Psihiatrul american Elisabeth Kubler-Ross a descris reacțiile unei persoane în fața unui prognostic grav. Aceste reacții sunt cunoscute sub numele de „cele 5 stadii ale agoniei”. Mettey a studiat aceste 5 stadii și a ajuns la concluzia că reacțiile părinților la anunțul deficienței copilului corespund acestor stadii [8]. Cele 5 reacții descrise sunt: starea de șoc, furia, a treia reacție este cea de tranzacție, urmată de faza a patra, de depresie, și ultima, de acceptare.

Nu se poate nega faptul că prezența unui copil cu deficiență în nucleul familial duce la modificări de echilibru în acea familie, care este obligată să înfrunte probleme noi și neobișnuite și constrânsă la o redefinire a stilului de viață pentru toți componenții. Desigur, nu trebuie să uităm, că în comparație cu trecutul, în care pentru subiecți cu deficiențe norma consta în izolare și instituționalizare, spre bucurie prezentul nu pune în discuție dreptul persoanei cu deficiență de a fi parte reală a vieții de familie și a vieții sociale, de a poseda toate oportunitățile oricărui alt cetățean.

Politicile și strategiile naționale adresate persoanelor cu dizabilități au la baza o serie de principii care vizează protecția, integrarea și incluziunea socială a acestora în vederea eliminării barierelor care ar putea exista între acestea și ceilalți membri ai comunității. Astfel, la nivelul țării noastre, au fost propuse o serie de măsuri de natura socială, psihologică și psihopedagogică care vizează intervenția timpurie, facilitarea accesului la servicii educaționale, medicale și sociale, integrarea profesională și socială a persoanelor cu dizabilități. Toate aceste măsuri iau în calcul și implicarea membrilor familiei persoanelor cu dizabilități în acest proces, familia jucând un rol extrem de important în viața acestor persoane [2].

Procesul de integrare nu se manifestă spontan și automat, el cere o implicare activă și permanentă. Dreptul copilului cu dizabilități de a «fi parte» cu titlu deplin a lumii sociale, școlare, lucrătoare a tras pe aceeași undă și familia, care este este recunoscută drept familie cu probleme diverse, și nu drept familie diversă. Familia se evidențiază ca punct crucial a parcursurilor de integrare a copilului cu deficiență. Copiii cu deficiențe au nevoie de grija și afecțiunea părinților, de aceea ei trebuie să rămână în familie. Familia este mediul normal în care personalitatea unui copil se dezvoltă armonios sub toate aspectele.

Analiza problematicei copiilor cu dizabilități și familiilor acestora din perspectiva serviciilor sociale prestate indică legătura directă dintre asistența familiei și calitatea incluziunii sociale a copiilor cu dizabilități. Familia este mediul esențial care influențează dezvoltarea și destinul copilului prin securizare materială, dragoste și educație, îndeplinește funcțiile de socializare primară a urmașilor, cu scopul integrării corespunzătoare a acestora în societate, și cea de asigurare a securității emoționale a adulților.

Familia și dezvoltarea copilului sunt inseparabile. Mediul familial: climatul pozitiv, de bunăvoință și încredere, particularitățile emoționale, relațiile dintre membrii familiei, activitățile și evenimentele care derulează în familie au un impact deosebit asupra tuturor

domeniilor de dezvoltare ale copilului: cognitivă, motorie, de adaptare, de comunicare și socio-emoțională [1]. Primele sale abilități de socializare copilul le învață în cadrul relațiilor de familie și le dezvoltă ulterior în grupul de prieteni și în societate.

În 2017 prin HG nr.723 a fost aprobat Programul Național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022, unde sunt prevăzute măsuri pentru implementarea recomandărilor experților internaționali cu referire la respectarea drepturilor persoanelor cu dizabilități în societate, crearea oportunităților mai bune de incluziune socială, contribuind astfel la realizarea de către Republica Moldova a angajamentelor naționale și internaționale asumate în contextul obiectivelor strategice în domeniul asigurării drepturilor omului [1].

Menționăm că în acest Program este efectuată analiza situației persoanelor cu dizabilități în Republica Moldova și au fost constatate o serie de aspecte particulare, care influențează incluziunea socială a acestora. Implementarea Programului Național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022 va oferi oportunități noi, nevalorificate încă pentru ridicarea calității vieții acestei categorii de beneficiari.

Un loc important în integrarea persoanelor cu nevoi speciale îl au serviciile sociale. Ideea de bază în activitatea serviciilor sociale este asigurarea principiului egalității șanselor, astfel încât persoana cu dizabilități să beneficieze de aceleași condiții de viață ca și ale semenilor săi. Scopul serviciilor sociale este îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu nevoi speciale prin crearea serviciilor alternative de calitate, susținerea procesului de integrare socială a persoanelor cu dizabilități prin schimbarea mentalității de respingere manifestată de către societate.

Structura sistemului național de servicii este divizată în trei niveluri: servicii sociale primare, servicii sociale specializate și servicii sociale cu specializare înaltă. Aceste servicii se prestează cu prioritate în mediul familial, comunitate și, ca ultimă soluție, în instituțiile rezidențiale și sunt servicii de alternativă la îngrijirea rezidențială. Serviciile sociale sunt susținute din bugetul de stat sau din donațiile organizațiilor filantropice și ale instituțiilor private.

Legea cu privire la serviciile sociale prevede că serviciile sociale specializate sunt servicii care implică antrenarea specialiștilor și au drept scop menținerea, reabilitarea și dezvoltarea capacităților individuale pentru depășirea unei situații de dificultate în care se află beneficiarul sau familia acestuia. În sprijinul protecției persoanelor cu dizabilități și asistenței/susținerii familiei acestora în Moldova funcționează următoarele servicii sociale:

Casele de tip familial - sunt create în baza unei familii în scopul întreținerii parțiale și educației copiilor orfani și a celor rămași fără ocrotire părintească.

Tutela /curatela o formă de protecție familială pentru copii rămași fără ocrotirea părintească până la 18 ani, se instituie de familia extinsă a copilului, de alte persoane.

Serviciul „Asistență Parentală Profesională” (APP) oferă copilului îngrijire familială substitutivă și este prestat la nivel local.

Centrele maternale reprezintă un serviciu de protecție de tip rezidențial care ocrotește, sprijină și asistă cuplul mamă-copil în situație de nevoie.

Serviciul social Echipă Mobilă este un serviciu specializat, destinat persoanelor cu dizabilități, care oferă asistență socială și suport la domiciliul beneficiarului, în baza nevoilor identificate ale acestuia cât și consiliere și suport persoanelor implicate în procesul de incluziune.

Serviciul social „Casă Comunitară” este un serviciu de plasament pentru adulții și copiii cu dizabilități severe și profunde cu un grad înalt de dependență. Serviciul „Casă Comunitară” presupune îngrijire specializată, fiind prestat la nivel de comunitate de către o echipă de specialiști cu profil socio-medical. Serviciul are drept scop oferirea suportului continuu pentru a facilita creșterea capacității lor de a se integra în comunitate și familie, creșterea capacităților de autodeservire și socializare a beneficiarilor.

Serviciul “Locuința Protejată” este un serviciu de plasament care oferă suport adulților cu dizabilități mintale ușoare prin oferirea de spațiu locativ și asistență socială periodică pentru a le asigura condiții minime de existență și autonomie socială. “Locuința Protejată” este un serviciu social valorizant, oferindu-le adulților cu dizabilități mintale oportunități reale de dezvoltare și abilitare pentru un trai independent într-o comunitate.

Serviciul de „Asistent personal” vine în ajutorul persoanelor cu dizabilități care nu se pot descurca singure în viața de zi cu zi și servește drept alternativă pentru sistemul rezidențial din Republica Moldova. Este important ca persoanele cu dizabilități să poată beneficia de aceste servicii conform legislației în vigoare, deoarece acordarea condițiilor necesare privind reabilitarea, dezvoltarea și educația copiilor cu dizabilități facilitează integrarea și participarea activă la viața socială, iar mai târziu îl lansează ca cetățean cu drepturi și obligații depline.

Serviciul social de sprijin familial pentru familiile cu copii se înscrie în contextul necesității tot mai stringente de suport a familiei, pentru a preveni și/sau a o ajuta să depășească situațiile de risc. Scopul serviciului este de a abilita familia și de a o susține, astfel încât aceasta să poată oferi un mediu sigur și favorabil îngrijirii, creșterii și dezvoltării optime a copiilor săi. În cadrul acestui serviciu **intervenția este axată pe familie, dar având ca finalitate asigurarea bunăstării copilului**. Toate acțiunile din cadrul serviciului vin să susțină consolidarea familiei, cu accent sporit pe dezvoltarea capacităților parentale, pe dezvoltarea relațiilor și a rețelelor sociale de suport, pe conectarea familiilor la resursele disponibile și orientarea la specialiștii din cadrul serviciilor universale (sănătate, educație) serviciile specializate (ordine publică, asistență socială), precum și la alte resurse ale autorităților publice locale [9].

Serviciile de Sănătate Prietenoase Tinerilor (SSPT) – răspund necesităților tinerilor în informații corecte și actuale, propun un spectru complet de servicii accesibile și în îngrijire adecvată. Includ un mediu ce garantează tinerilor intimitate, confidențialitate. Serviciile sunt oferite de profesioniști bine pregătiți în domeniul sănătății și dezvoltării adolescenților, lipsiți de prejudecăți, abordări prietenoase tinerilor, astfel încât tinerii să poată face alegerea liberă și informată privitor la sănătatea și sexualitatea lor [5].

În loc de concluzii

Serviciile sociale adresate familiei copiilor cu dizabilități sunt realizate prin intermediul activităților și programelor de prevenire și sprijin, suport și asistență. Ele includ: activități de informare și sensibilizare pe anumite subiecte sau situații de risc, activități de consolidare a capacităților parentale, prin organizarea instruirii și ghidării părinților, organizarea grupurilor de suport reciproc, atât pentru părinți, cât și pentru copii, activități comunitare cu copii pentru susținerea dezvoltării emoționale, sociale și a incluziunii sociale a acestora, dar și activități comunitare care vin să ofere anumite oportunități pentru comunicare și suport reciproc pentru depășirea dificultăților cu care se confruntă familia.

Cercetările cu privire la dezvoltarea copilului, dar și interacțiunile familiale constată existența unei legături foarte strânse dintre experiențele copilului în primii ani de viață și mediul în care crește acesta. Abilitatea părintelui de a elabora un mediu încărcat cu afecțiune încă din fragedă copilărie, contribuie la stimularea dezvoltării creierului, astfel se creează premise pentru dezvoltarea gândirii, memoriei, limbajului și a capacității de învățare, adaptare a copilului.

În baza acestor cercetări, dar și altor, s-a fundamentat sistemul național de servicii sociale, adresate familiei și copilului în general și, în particular, familiei copiilor cu dizabilități. Toate serviciile și activitățile întreprinse se axează pe consolidarea și abilitarea mediului familial, încât aceasta să asigure un context favorabil pentru dezvoltarea copilului. De asemenea, serviciile sociale contribuie la îmbunătățirea relațiilor intrafamiliale, susținerea reciprocă, oferă stabilitate și siguranță copilului cu dizabilități.

În contextul celor relatate este evidentă legătura vitală și indispensabilă dintre dezvoltarea armonioasă a unui copil și calitatea mediului care îl înconjoară, iar funcția de bază a serviciilor sociale create și a celor ce urmează să fie create, este de a optimiza și armoniza această legătură. Menirea serviciilor sociale destinate copilului cu dizabilități și familiei lui este, în primul rând, de a preveni apariția problemelor și dificultăților în viața acestora, iar atunci când apar, problemele să fie înlăturate în așa mod, încât intervenția să fie cât de posibil, mai puțin traumatizant pentru copil și familie.

Referințe bibliografice:

1. HG nr.723 din 08.09.2017 cu privire la aprobarea Programului național de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități pentru anii 2017-2022
2. Chereches (Osvăț) Claudia. Calitatea vieții în familiile copiilor cu dizabilități neuro-motorii. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2011. 36 p.
3. Ilut P. Sociopsihologia și antropologia familiei, Editura Polirom, Iași, 2005). 168 p.
4. Gerguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate și incluziune în educație. Polirom, Iași, 2006. 246 p.
5. Galina Leșco, Larisa Chirev, Natalia Gandrabur, Victoria Cuciuc. Promovarea sănătății și dezvoltării adolescenților. Ghid pentru persoanele resursă din comunitate. Chișinău, Editare: "URMA ta", 2012;
6. Mettey R., Serville F. En collaboration: PETER J.: Le diagnostic anténatal. 1 volume. Paris, Editions Frison-Roche, 1996. 237 pag.
7. Roth, M., Rebeleanu, A. Asistenta sociala. Cadru conceptual si aplicatii. Practice, Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca, 2007.
8. Ringel Edwin. The suicidal syndrom. London, 1999.
9. Serviciul social de sprijin pentru familiile cu copii. Ghid de suport pentru aplicare practică. Aprobata prin ordinul Ministrului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr.103 din 30.05.2016.- 108 p.
10. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие.- М: Просвещение, 2008.
11. <http://www.statistica.md/>

MANAGEMENTUL CONDIȚIILOR DE ÎNVĂȚARE PENTRU O ȘCOALA INCLUZIVĂ

OANA MIRUNA OPREA,
profesor, grad didactic I, Școala Gimnazială Oniceni, România

Abstract: *An efficient management at school level, regarding the learning conditions, ensures the integration of all students from an educational point of view and the achievement of the maximum potential of each one.*

Keywords: *inclusion, learning conditions*

La Salamanca (Spania), în 1994, a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară: „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”.

La Salamanca a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară: „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”. Acestea (școlile) trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilități și pe cei supradotați, copiii străzii și pe cei încadrați în muncă, copiii aparținând populațiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viață nomadă, copiii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate (direcții de acțiune, introducere, 3). „Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe [3, art.2].

„Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitive, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și în ultimă instanță rentabilitatea întregului sistem educațional” [1, art.3]. „Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia. Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.”

Viziunea de la Salamanca legată de curriculum „Curriculum-ul școlar trebuie adaptat la cerințele copiilor, și nu invers. De aceea, școlile trebuie să ofere oportunități curriculare, care să se potrivească copiilor cu diverse capacități și interese. Copiii cu cerințe speciale trebuie să primească sprijin suplimentar de instruire în contextul curriculum-ului școlar obișnuit și nu în cadrul unui curriculum distinct. Principiul călăuzitor trebuie să constea în a oferi tuturor copiilor o educație egală, acordând asistență și sprijin suplimentar copiilor care au nevoie de acestea. Pentru a se putea urmări progresul fiecărui copil trebuie revizuite

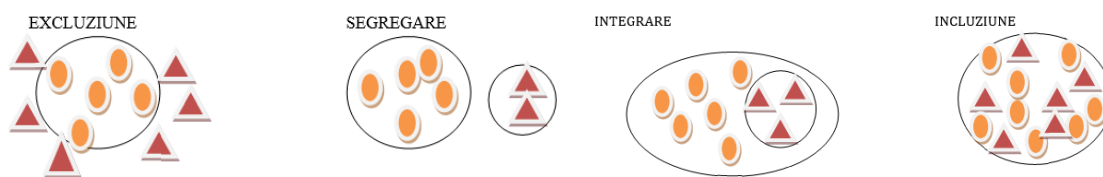
procedurile de evaluare. Evaluarea formativă trebuie încorporată în procesul educațional obișnuit, pentru a-i informa permanent pe elevi și profesori asupra nivelului de învățare atins, cât și asupra dificultăților, dar și pentru a-i putea ajuta pe elevi să le depășească [3, p. 22].

Parteneriatul cu părinții „Educația copiilor cu cerințe educaționale speciale este o sarcină care trebuie împărțită între părinții acestora și profesioniști. O atitudine pozitivă din partea părinților favorizează integrarea școlară și socială. Părinții au nevoie de sprijin pentru a-și putea asuma rolul de părinți ai unor copii cu cerințe speciale.”[3, p. 19].

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

Alois Gherguț în lucrarea “Educația incluzivă și pedagogia diversității”, definește învățământul incluziv ca modalitatea instituționalizată de școlarizare a copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale în structuri școlare de masă/obișnuite, ca alternativă la școlile speciale, și prezintă mai multe dimensiuni: legislativă și administrativă (se referă la politicile educaționale, cadrul normativ și legislativ, resursele materiale și informaționale etc.); pedagogică (se referă la necesitatea apropiierii condițiilor de predare-învățare pentru copiii cu dizabilități de cele accesibile celorlalți copii); socială (accentuează importanța interacțiunii sociale între copii).[1, p. 45]

Mediul incluziv este acel mediu în care sunt bineveniți, protejați și educați toți copiii indiferent de gen, caracteristici fizice, intelectuale, economice, lingvistice sau alte caracteristici. (UNESCO)



Reprezentarea comparativă a excluziunii, segregării, integrării și incluziunii
Un sistem ideal incluziv ar avea următoarele caracteristici:

- Politicile incluzive în școală ar conduce la o școală care încearcă să includă toți elevii din comunitate și în care există un program eficient de integrare pentru toți elevii noi.
- Elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile.
- Școala dispune de o politică eficientă de reducere a absenteismului elevilor și de reducere a exmatriculărilor din motive disciplinare, a încercărilor de intimidare și de abuz asupra elevilor și între elevi.
- Strategia de elaborare a curriculumului ține seama de diversitatea elevilor în ceea ce privește diferențele culturale, lingvistice, de sex, realizările și deficiențele acestora.
- Școala realizează adaptări ale clădirii care să o facă accesibilă tuturor.
- Sistemul de evaluare practicat de școală apreciază adecvat rezultatele tuturor elevilor.
- Formarea continuă a cadrelor didactice are în vedere diversitatea elevilor, politicile și serviciile de sprijin sunt coordonate global, iar politicile pentru copiii cu cerințe educative speciale vizează stimularea participării în activitățile obișnuite în clasă.

- Politicile care privesc rezolvarea dificultăților comportamentale sunt legate de politicile de sprijin al activității de învățare.

- Distribuirea resurselor școlii se face în mod echitabil și școala dispune de o strategie prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare al copiilor lor.

- Serviciile de sprijin de la nivelul școlii (cum ar fi cele asigurate de psihologi, logopezi, consilieri școlari, profesori de sprijin, medici etc.) asigură creșterea gradului de participare a elevilor.

- De asemenea, este încurajată implicarea și participarea la managementul școlii a tuturor cadrelor didactice.

- Dezvoltarea unor practici incluzive La planificarea lecțiilor se au în vedere toți elevii.

- Lecțiile dezvoltă înțelegerea și sentimentul de respect pentru diferențe. Elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru propria lor învățare și explicațiile profesorilor ajută elevii să înțeleagă și să învețe lecția în clasă. În timpul lecțiilor, elevii sunt încurajați să lucreze împreună și să vorbească despre modul în care învață în timpul activităților din cadrul lecțiilor. Profesorii își adaptează lecțiile în funcție de reacțiile elevilor.

- Personalul din școală reacționează pozitiv la dificultățile întâmpinate de elevi.

- Elevii înregistrează succese în procesul de învățare.

- Dificultățile în învățare sunt considerate ca prilejuri de dezvoltare a unor practici mai bune.[6, p. 43]

Toți profesorii din școală participă la planificarea activităților de pregătire a elevilor.

Abordarea incluzivă se regăsește nu numai la nivelul sistemului de educație ci și la nivelul procesului didactic. Principalele trăsături ale procesului didactic de tip incluziv sunt cele care țin de adaptarea lui la diferențele dintre copii. Profesorii care au o experiență bogată în viața personală și socială folosesc relația cu părinții și cu alți membri ai comunității pentru a-și îmbunătăți metodele folosite în predarea-învățarea la clasă. Relațiile dintre profesori sunt o sursă de învățare și un schimb de experiență continuu. Practicile curente duc prin reflexivitate la acumulare de experiență care trebuie împărtășită cu colegii pentru a deveni o altă sursă de îmbunătățire a învățării. Profesorul este cel care organizează situațiile de învățare în care implică toți elevii și el poate valoriza potențialul fiecăruia, într-o manieră pozitivă și flexibilă.[2, p. 55]

Învățarea școlară este un proces continuu care se desăvârșește în urma interacțiunilor din clasă și pune în valoare acumulările fiecărui elev. Pentru dezvoltarea personalității elevului și construirea competențelor lui psihosociale, procesul de învățare este mai important ca produsul. Elevul nu poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățare școlară.

Principiile cheie ale incluziunii au în vedere următoarele concepte fundamentale: valorizarea diversității, dreptul de a fi respectat, demnitatea ființei umane, nevoile individuale înțelese ca cerințe individuale, planificarea, responsabilitatea colectivă, dezvoltarea relațiilor și culturii profesionale, dezvoltarea profesională, șanse egale.

Școala incluzivă este unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare.

Școala incluzivă este școala care: nu selectează și nu exclude; este deschisă, tolerantă, prietenoasă și democratică; este naturală prin eterogenitatea ei; valorizează toți elevii; se adaptează la diversitatea nevoilor educaționale și la particularitățile de învățare și dezvoltare.

Școala incluzivă pune în centrul atenției omul ca ființă originală, unică și irepetabilă. [8, p. 67]

În scopul unei reușite depline a integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale într-o școală de masă/incluzivă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmărește asigurarea condițiilor optime pentru o nouă formă de organizare a școlii și a curriculumului aplicat de școala respectivă:

- SENSIBILIZAREA – prima etapă care urmărește pregătirea mediului școlar (începând de la conducerea școlii, continuând cu cadrele didactice, elevii, personalul administrativ, părinții copiilor);

- TRAININGUL – este etapa în care persoanele din școală implicate în activități didactice și care manifestă deschidere față de practicile incluzive sunt cooptate într-un program de training în care învață principii, metode și tehnici adecvate activităților instructiv- educative cu elevii deficienți sau dificili, astfel încât fiecare copil să primească cunoștințele în forme accesibile capacităților și cerințelor proprii de învățare.

- ANALIZA ASUPRA MEDIULUI ȘCOLAR ȘI ADOPTAREA DECIZIEI- este etapa care implică reorganizarea structurilor instituționale, un nou mod de gestionare și alocare a resurselor școlii, revizuirea atitudinii tuturor angajaților școlii față de actul educațional în noile condiții impuse de principiile și practicile incluzive.

Procesul rațional de luare a deciziilor constă într-o serie de pași pe care echipa managerială îi urmează:

- *Identificare problemei* - precizarea clară a problemelor;
- *Generarea de soluții alternative* - creativitatea, curajul și flerul profesional contribuie la propunerea de soluții;
- *Selectarea alternativei optime* - evaluarea/compararea soluțiilor alternative
- *Implementarea deciziei* - transpunerea în practică a soluției alternative selectate;
- *Monitorizarea și evaluarea* - managerii eficienți compară rezultatele reale cu cele prevăzute.[7, p. 97]

Promovarea educației incluzive în școlile de masă presupune, din parte personalului didactic și de specialitate, o serie de calități cum ar fi:

- Responsabilitatea recunoașterii nivelului de competență profesională și dorința de perfecționare a capacităților de lucru în condițiile educației incluzive;
- Atitudine critică și constructivă prin propuneri concrete și realiste în sprijinul integrării copiilor cu cerințe educative speciale în clasele unde își desfășoară activitatea;
- Implicarea totală în procesul didactic, astfel încât să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerințele educaționale ale elevilor în clasă;
- Tratarea elevilor cu demnitate, respect și considerație față de situația particulară în care se află copiii cu cerințe educative speciale;
- Convingerea că educația incluzivă presupune cu necesitate activitatea în echipe de specialiști: profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri școlari, asistenți sociali, psihopedagogi specializați în activități cu diferite categorii de copii cu cerințe speciale etc.[1, p. 165]

Climatul și cultura unei școli sunt date de valorile, convingerile și comportamentele indivizilor, perceptibile prin felul în care se definește, arată și acționează școala.

Climatul e ceea ce percepem imediat ce pătrundem în incinta unei instituții școlare: ne dăm seama dacă e un climat plăcut, care conferă un sentiment de bine persoanelor, sau

un climat mai rece, mai sobru, care ne pune în gardă. Se referă la atmosfera generală și este generat și de tipurile de relații dintre oameni, de natura și de calitatea acestor relații. Din ceea ce percepem imediat, ne facem o impresie – pe care nu o conștientizăm neapărat – despre cât de primitoare sau de respingătoare, de ordonată sau de haotică etc. e școala. Care este prima impresie în privința limbajului non-verbal, care este mimica primelor persoane pe care le întâlnim? Oare portarul, elevii, persoanele de la secretariat ne transmit semnalul că suntem bineveniți sau mai degrabă ne fac să ne gândim că îi deranjăm? Dirigintele copilului stă de vorbă cu noi grăbit, pe coridor, unde nu îndrăznim să vorbim despre lucruri care ar necesita un mediu mai protejat, sau ne invită să ne așezăm împreună într-un loc în care aparent nu vom fi deranjați? Așadar, climatul unei școli este un aspect pe care îl percepem subiectiv și pe o durată mai scurtă de timp; la fel îl percep și cei care petrec mult timp în instituția respectivă; e posibil să îl perceapă în mod diferit în anumite zile. De exemplu, într-o zi în care sunt organizate festivități școlare, când liceul are porțile larg deschise pentru a primi oaspeți, se resimte un alt climat decât într-o zi obișnuită de lucru.[4, p. 32]

Însă cultura unei școli este mult mai greu de schimbat, mai profund înrădăcinată, mai puternic influențată de istoricul instituției și de valorile sale asumate, trăite: ea nu oscilează de la o zi la alta, nu poate fi apreciată doar prin prisma unei prime impresii a unui vizitator, ci rezultă din convingerile împărtășite de majoritatea celor din instituție, reflectate atât în documentele scrise, cât și în practicile, în regulile de comportament nescrise, implicite, dar așteptate. Cultura se manifestă prin trăsăturile mediului fizic (aspectul spațiilor, simbolurile afișate, panourile, elementele decorative sau absența lor, elementele de siguranță, facilitatea accesului în incintă, existența rampelor etc.), dar mai ales prin atitudinile și comportamentele oamenilor din instituție, relațiile care există între ei – de prietenie, de colegialitate, de respect reciproc etc., precum și prin modul în care se derulează diferitele procese, în primul rând cel de predare-învățare.[7, p. 23]

Cultura școlii incluzive se referă la măsura în care filosofia educației incluzive este împărtășită de toți membrii comunității școlare și creează un ethos școlar cooperant, stimulat, deschis în mod egal tuturor copiilor și care jalonează repere pentru celelalte două dimensiuni: politica și practica educațională.[5, p. 45]

Culturile incluzive pot fi create prin:

1. Consolidarea comunității: fiecare se simte bine la școală, elevii se ajută unul pe altul, membrii personalului colaborează, personalul și elevii se respectă unii pe alții, există un parteneriat între personal și părinți, personalul didactic și personalul de sprijin muncesc împreună, comunitatea locală este implicată în școală.
2. Stabilirea valorilor incluzive: așteptările sunt mari de la toți elevii, personalul didactic, profesorii de sprijin, elevii și părinții împărtășesc filozofia incluziunii, elevii sunt valorizați în mod egal, personalul și elevii se respectă atât pentru calitatea de ființe umane, cât și pentru rolul îndeplinit în școală, personalul caută să înlăture barierele de învățare și participare în toate aspectele ce țin de școală, școala se străduiește să reducă toate formele de discriminare.

Producerea politicilor incluzive poate avea ca puncte de plecare:

1. Dezvoltarea școlii pentru toți: modalitățile de angajare și de promovare a personalului sunt corecte, toți noii angajați sunt ajutați să-și găsească locul în școală, școala îi acceptă pe toți elevii din circumscripția sa, școala se preocupă să organizeze condiții de

accesibilitate tuturor persoanelor, școala se preocupă să organizeze grupuri de predare-învățare astfel încât toți elevii să se simtă valorizați.

2. Organizarea suportului pentru diversitate: toate formele de sprijin sunt coordonate, activitățile de perfecționare a personalului ajută cadrele didactice să răspundă diversității nevoilor elevilor, atitudinile și măsurile privind copiii cu CES sunt incluzive, se folosesc toate instrumentele legale pentru a reduce barierele în învățare și participare ale tuturor elevilor, se acordă sprijin elevilor care au altă limbă maternă decât limba română, în sprijinul copilului sunt coordonate aspectele de comportament, de adaptare curriculară și de sprijin în procesul învățării, presiunile din motive disciplinare sunt scăzute, barierele în învățare sunt reduse, violența de limbaj este redusă la minimum.

Desfășurarea practicilor incluzive se poate realiza prin:

1. Dirijarea învățării: predarea este proiectată ținând cont de nivelul de învățare al tuturor elevilor, lecțiile încurajează participarea tuturor elevilor, lecțiile stimulează înțelegerea și acceptarea diferențelor, elevii sunt implicați activ în propriul proces de învățare, elevii învață prin cooperare, evaluarea contribuie la creșterea performanțelor, disciplina în clasă se bazează pe respect reciproc, profesorii planifică, predau și evaluează în parteneriat, profesorii de sprijin susțin învățarea și participarea tuturor elevilor, tema pentru acasă contribuie la succesul învățării tuturor elevilor, toți elevii participă la activitățile organizate în afara clasei.

2. Mobilizarea resurselor: diferențele dintre elevi sunt folosite ca resurse pentru predare și învățare, experiența de viață a personalului este pusă în valoare la maxim, personalul antrenează diverse resurse pentru a susține învățarea și participarea elevilor, resursele comunității sunt cunoscute și se recurge la ele, resursele școlii sunt distribuite corect, astfel încât să susțină incluziunea, promovarea educării și a participării tuturor copiilor în învățământul de masă.

Referințe bibliografice:

1. Cucos, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iasi, 2002, 464p. ISBN: 973-681-063-1.
2. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, EDP, Bucuresti, 1994;
3. Declarația de la Salamanca, Spania. 1994.
4. Foloștină, R., Michel, T., *Abordarea pozitivă, condiție a incluziunii școlare*, Editura Universității din București, 2018, 190p. ISBN 9786061610051.
5. Gherguț, A., *Educație incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, Iași, 2016. ISBN 978-973-46-5664-6.
6. Gherguț, A., *Educație incluzivă: ghid metodologic*, Editura Polirom, 2019, 344p. ISBN 9734677241.
7. Kovacs, M., *Educația incluzivă*, Editura S.C. Advans Print & Promo S.R.L., București, 2020, ISBN 978-973-0-31897-5
8. Manea, A.D., *Educația incluzivă: teorie și aplicații*, Editura Eikon, 2014, 236p. ISBN 9786067110098.

DIMENSIUNI PSIHOLOGICE ALE ANXIETĂȚII ȘI IMAGINII DE SINE LA COPIII ABUZAȚI

**LUMINIȚA SECRIERU, conferențiar universitar, doctor,
LILIA NACAI, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *This article represents research on the relations between self-image and anxiety that abused children possess. Moreover, is based on theoretical research that also includes elaboration and implementation of a psychological program. The research brought in evidence the problems regarding the types of emotional disorders resulting from abuse and negligence of the children, at the age between 8 to 10 years. Besides, this work represents the results that demonstrate the positive impact of the psychological intervention program that is orientated towards optimizations of the mental state, self-esteem, decrease of anxiety in the children who were abused or neglected.*

Keywords: *self-image, anxiety, family, abused child, neglected child, emoțional disorders, psychological intervention techniques.*

Abuzul și neglijarea copilului reprezintă o problemă acută, care implică un număr din ce în ce mai mare de copii, având consecințe asupra stării psihice a acestora atât pe termen scurt cât și pe termen lung.

Problematica abuzului și neglijării copilului este majoră și globală, în toate țările lumii existând diverse forme de manifestare a acesteia, uneori fiind înrădăcinată în practicile culturale, economice și sociale specifice. O mare parte din copiii aparținând diverselor societăți sunt victime ale violenței în propriul cămin. Mulți părinți, care ar trebui să-și protejeze copiii, nu iau nici un fel de măsuri atunci când actul de violență este comis de unul dintre membrii familiei. [9, p.9]

Expunerea în copilărie la evenimente traumatizante cum ar fi violența, neglijarea, exploatarea, traficul, presupune declanșarea consecințelor la nivel individual, repercursiuni grave asupra personalității, care afectează dezvoltarea copilului imediat și/sau pe termen lung. Consecințele trăirii traumei de către copii sunt mult mai grave decât în cazul adulților, afectând multiple arii de funcționare: cognitivă, socială, emoțională, fizică. Dintre toate trăirile negative ale copilului abuzat sau neglijat, **anxietatea** ocupă un loc aparte, deseori ducând la inhibarea comportamentului, la subminarea resurselor proprii, la scăderea capacității de învățare, a productivității activității, la dificultăți în comunicare și a funcționării sociale. Anxietatea netratată la timp, se poate intensifica și va fi prezentă ca manifestare clinică și va condiționa și apariția depresiei. [7]

Autoaprecierea este capacitatea umană ce reflectă atitudinea individului față de posibilitățile și rezultatele activității sale. Ea joacă un rol important în evoluția întregii personalități în măsura în care se bazează pe un echilibru între dorințele, pretențiile individului, pe de o parte și capacitățile, posibilitățile proprii reale, pe de altă parte. Autoaprecierea se dezvoltă în contextul relațiilor cu familia, cu prietenii și cu societatea. [3; p. 70 –74]

Cercetările psihologice au demonstrat faptul că autoaprecierea este o variabilă psihologică implicată în furie, ostilitate, comportament agresiv și comportamente delincvente. În acest context ne-a interesat să analizăm relația dintre anxietate și autoapreciere.

În Republica Moldova, conform datelor statistice prezentate de Centrul național de prevenire a abuzului *Amicul* din Chișinău la nivelul anului 2019 au fost asistați un număr de 520 copii victime ale violenței, din care 221 victime și martori ai infracțiunilor cu caracter sexual și violență în familie au beneficiat de asistență specializată. Tipologia cazurilor de abuz asistate 2019 - 59% abuz sexual; 21% abuz fizic; 17% - abuz psihologic, 3% - neglijare. La nivelul anului 2018 au fost asistați un număr de 527 - copii victime ale violenței, 87 copii victime/martori ai infracțiunilor au fost audiați în condiții speciale. La nivelul anului 2016-2017: 650 - copii victime ale violenței, au beneficiat de asistența specializată, 57 dintre copii asistați au fost protejați de autorități prin aplicarea ordonanței de protecție/ordinului de restricție, 65 de rapoarte de evaluare psihologică a copiilor, expediate organelor de urmărire penală și autorităților tutelare. [4, 5, 6]

Conform datelor Inspectoratul General de Poliție/Ministerul Afacerilor Interne pe parcursul anului 2019 au fost înregistrate 1239 de infracțiuni îndreptate împotriva copiilor, victime ale cărora au fost 1304 copii. În structura infracțiunilor îndreptate împotriva copiilor, în proporție de 32% prevalează infracțiunile cu caracter sexual, fiind urmate de cele de violență fizică - 19,2%, trafic de copii – 6,7%, violență psihologică – 5,7% și neglijare – 5,1%, care au înregistrat evoluții oscilante mai puțin pronunțate față de anii precedenți. [8]

Reieșind din cele de mai sus și din numărul mare de copii aflați în situație de abuz, din insuficiența studiilor referitoare la problematica legată de intervenția, evaluarea și asistarea psihologică a acestora sunt motivele care ne-au determinat să alegem prezenta temă de cercetare.

Problema investigației: se reflectă în necesitatea studierii relației dintre imaginea de sine și anxietatea la copiii abuzați.

Scopul cercetării constă în determinarea relației dintre imaginea de sine și anxietatea la copiii abuzați.

Ipotezele cercetării:

1. Presupunem că la copilul care a suferit o formă de abuz și neglijare apar o serie de tulburări emoționale;
2. Presupunem că există o relație între imaginea de sine și anxietatea la copiii abuzați;
3. Presupunem că implementarea unui program de intervenție psihologică va ameliora tulburările emoționale în cazul copiilor victime ale abuzului și neglijării.

Metodologia cercetării

Lotul experimental de subiecți. În cercetarea noastră au participat 10 copii cu vârste între 8 și 10 ani de la *Centrul de plasament temporar al copiilor în situație de risc "Drumul spre casă", mun. Bălți*

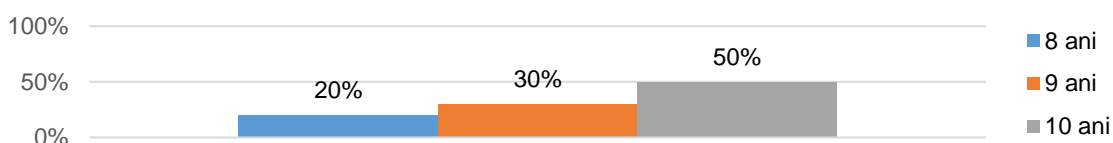


Figura 1. Indicii cantitativi privind repartizare pe vârstă a eșantionului experimental

Copiii examinați aveau vârsta cuprinsă între 8 și 10 ani. Distribuția pe grupe de vârstă este următoarea: 8 ani (2 subiecți), 9 ani (3 subiecți), 10 ani (5 subiecți).

Sexul. Dintre cei 10 copii investigați, 4 au fost băieți, iar 6 fete.

Forma de abuz suferită. Datele prezentate în diagramele de mai jos arată faptul că majoritatea copiilor investigați au prezentat cel puțin două forme de abuz, una dintre ele fiind

dominantă. Astfel, se observă că 20% dintre subiecții investigați au ca formă dominantă de abuz- abuzul fizic ; 20% abuzul emoțional; 30%, au suferit o formă de neglijare.

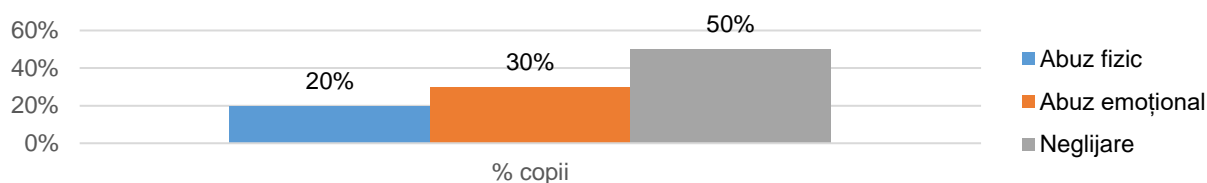


Figura 2. Distribuția datelor privind forma de abuz la care au fost supuși copiii investigați

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele **instrumente** :

1. Diagnosticarea autoaprecierii stărilor psihice (după Eysenck)

Tehnica a fost elaborată de savantul H.J. Eysenck în scopul determinării stărilor psihice : anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate. Testul constă din 40 de afirmații grupate grupate în blocuri a câte 10 în fiecare. Pentru fiecare bloc de afirmații se calculează punctajul total. Primul bloc determină nivelul stării de anxietate, al doilea determină nivelul stării de frustrare, al treilea-nivelul de agresivitate, al patrulea - starea de rigiditate. Stările cercetate sunt apreciate după trei nivele ce sunt expuse în anexa nr.1.

Subiecților li se cere să răspundă sincer la întrebări în felul următor:

- Dacă starea vă caracterizează (da) puneți 2 puncte;
- Dacă starea se potrivește, dar nu prea (uneori) - 1 punct;
- Dacă nu se potrivește (nu) - 0 puncte;

Cotarea și interpretarea rezultatelor:

Afirmațiile 1-10 se referă la anxietate:

- 0-7 lipsa de anxietate;
- 8-14 anxietate medie, acceptată;
- 15-20 foarte anxioși.

Afirmațiile 11-20 frustrare:

- 0-7 autoapreciere înaltă, rezistența la eșecuri, lipsa fricii de greutate;
- 8-14 nivel mediu, prezența frustrării;
- 15-20 autoapreciere scăzută, evitarea dificultăților, frica de eșecuri.

Afirmațiile 21-30 se referă la agresivitate:

- 0-7 calm, reținut, cumpătat;
- 8-14 nivel mediu de agresivitate;
- 15-20 agresivitate, nestăpânire, dificultăți în relație cu alții.

Afirmațiile 31-40 rigiditate:

- 0-7 lipsa rigidității, flexibilitate;
- 8-14 nivel mediu;
- 15-20 rigiditate pronunțată, sunt contraindicate schimbările. [2, p.26]

2. Metoda Dembo-Rubinștein (în modificarea lui A. M. Prihojan) are menirea de a examina autoaprecierile și aspirațiile spre dezvoltare a sinelui. Subiecților li se propune să indice pe 7 segmente a câte 100 mm nivelul dezvoltării unor calități (*Inteligență, Încredere în sine, Autoritate, Gelozie, Autoapreciere, Stima de sine, Anxietate*) și cel al aspirațiilor spre dezvoltare. Primul segment nu se ia în calculul la analiza statistică, prezentând doar o mostră de antrenament. Celelalte 6 sunt măsurate, calculându-se media pentru toate și pentru cele două indicații.

În conformitate cu concepția autorilor metodei, nivelul autoaprecierii se evaluează în următorul mod: mai puțin de 44 mm – autoapreciere joasă, 45 – 59 – medie, 60 – 74 – înaltă, 75 – 100 – foarte înaltă. Se consideră că autoaprecierile reale se plasează între indicii 45 – 74, de la 75 la 100 se manifestă supraaprecierea, care denotă anumite probleme de formare a personalității, incapacitate de evaluare de sine în raport cu alții, lipsa unui potențial de dezvoltare. Mai puțin de 45 – subapreciere, subiecții din această categorie alcătuind “grupul de risc”, deoarece se manifestă pregnant sentimentul de neîncredere în sine sau sentimentul de apărare ridicat.

Nivelul aspirațiilor de dezvoltare este optim determinat atunci, când se include între 60 și 89 mm., iar de la 75 la 89 denotă o percepere adecvată a propriilor posibilități, perspective de dezvoltare a personalității. Rezultatele înalte (90 – 100 mm.) denotă o apreciere inadecvată a capacităților proprii, iar cele joase (până la 60) – un nivel jos al aspirațiilor.

Diferențele dintre aceste două măsurări semnifică calitatea motivației spre dezvoltare după cum urmează: până la 7 – lipsa unei motivații sau tendințe slab manifestate, între 7 și 25 – motivație adecvată, de la 26 – la 40 – aspirații sporite, soldate cu solicitări intense față de sine și, ca rezultat, cu tensiune internă, peste 40 – conflict intern. [10; p.23]

Pentru verificarea ipotezei 1, conform căreia am presupus că la copilul care a suferit o formă de abuz și neglijare apar o serie de tulburări emoționale, inițial am administrat metoda *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice după H.J. Eysenck*, în scopul determinării stărilor psihice : anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate.

Conform datelor obținute la metoda *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice după H.J. Eysenck*, menționăm ca participanți la studiu au prezentat următoarele rezultate (medii) privind autoaprecierea stărilor psihice : anxietate, frustrare, agresivitate, rigiditate.



Figura 3. Reprezentarea grafică a valorilor medii a stărilor psihice a respondenților (N=10)

Conform valorilor medii obținute de respondenți, ce reflectă intensitatea manifestării stărilor psihice constatăm, nivel înalt al anxietății, urmat de frustrare sporită, agresivitate înaltă a respondenților și nivel mediu de rigiditate.

Anxietatea, nivel înalt ($m=16,7$) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijăți trăiesc emoții intense, neliniște exagerată în raport cu situațiile școlare și extrașcolare, trăiesc stări de tensiune, frustrare și nervozitate permanente, manifestă fatigabilitate psihică, supărare, hipersensibilitate și neatenție, tensiuni în corp, emoții sau dureri de stomac, dureri de cap, au dificultăți de adormire, probleme de atenție și concentrare, sentimente de singurătate, îngrijorare, dependență de adulți, refuz de a merge la școală și neîncredere în sine, combinată cu gestionarea defectuoasă a propriilor trăiri și emoții, adesea asistăm și la evitarea comunicării și socializării cu alții copii.

Frustrare, nivel înalt ($m=15,6$)- denotă că copiii abuzați și/sau neglijăți trăiesc starea de frustrare, nervozitate, care, de obicei, este însoțită și de un nivel înalt de anxietate, se manifestă prin autoapreciere scăzută, evitarea dificultăților, frica de eșecuri

Rigiditate, nivel mediu ($m=14,6$) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijăți manifestă invariabilitatea comportamentelor, credințelor, opiniilor chiar dacă acestea diferă, nu corespund situației reale, vieții. Incapacitatea de a reacționa la o situație nouă, de a restructura acțiunile, comportamentele.

Agresivitate, nivel înalt ($m=15,4$) – denotă că copiii abuzați și/sau neglijăți comunică ineficient, rezolvă conflictele decât prin acte de violență, nu știu să ceară ajutorul adulților în situații dificile sau, uneori, adulții nu le oferă suficientă atenție și sprijin, păstrează mânia, ura față de ceilalți pentru că au fost tratați incorect la un moment dat, sau își manifeste frustrările, nemulțumirile prin acte de ostilitate directă, pot manifesta agresivitatea ca formă de adaptare.

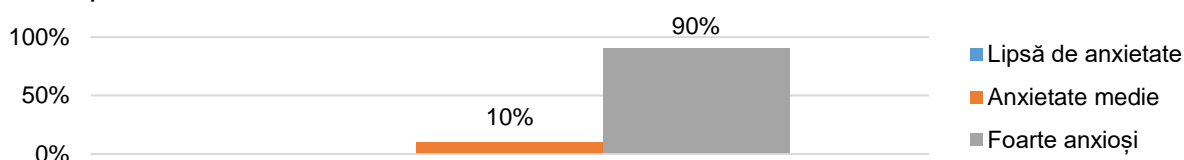


Figura 4. Distribuția datelor privind nivelul anxietății a respondenților (N=10)

Conform rezultatelor obținute de respondenți la metoda *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice după H.J. Eysenck*, menționăm că aceștea au prezentat următoarele scoruri, încadrate în trei grupe: lipsa de anxietate, anxietate medie, acceptată, foarte anxioși. Scorurile obținute indică anxietate înaltă la majoritatea respondenților (90%), deci majoritatea subiecților experimentali, copiii abuzați și/sau neglijăți trăiesc sentimente de teamă, neputință, furie.

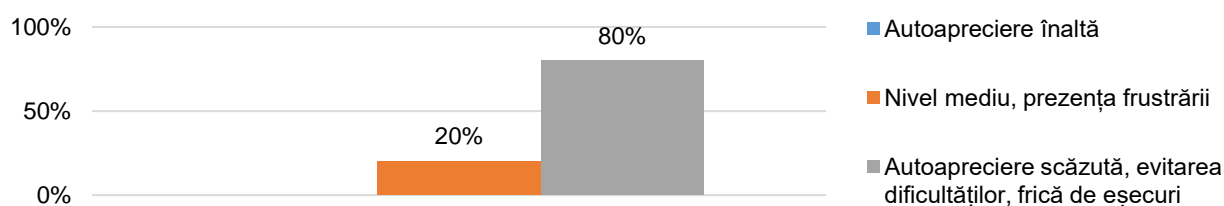


Figura 5. Distribuția datelor privind nivelul de frustrare a respondenților (N=10)

Conform rezultatelor obținute de respondenți la metoda *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice după H.J. Eysenck*, menționăm respondenții participanți la studiu au prezentat următoarele scoruri, încadrate în trei grupe: autoapreciere înaltă, rezistența la eșecuri, lipsa fricii de greutate; nivel mediu, prezența frustrării, autoapreciere scăzută, evitarea dificultăților, frica de eșecuri. Scorurile obținute indică nivel înalt de frustrare la majoritatea respondenților (80%), deci majoritatea subiecților experimentali, copiii abuzați și/sau neglijăți trăiesc sentimente de neîncredere autoapreciere scăzută, evita dificultățile, au frica de eșecuri.

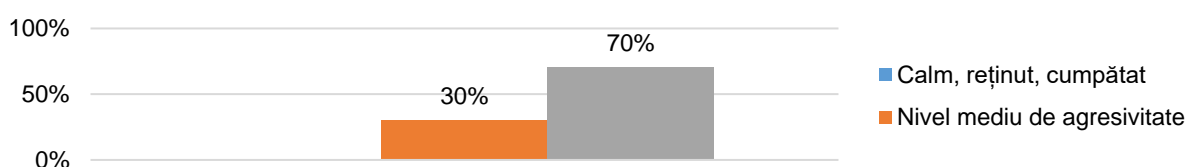


Figura 6. Distribuția datelor privind nivelul de agresivitate a respondenților (N=10)

Scorurile obținute indică nivel înalt de agresivitate la majoritatea respondenților (80%), deci majoritatea subiecților experimentali, copiii abuzați și/sau neglijăți, supuși actelor de agresivitate, cei care nu știu ce înseamnă dragoste părintească, sunt maltratați sau neglijăți, în consecință ei nu pot să aibă încredere în propriile forțe, să fie fericiți, pot deveni incapabili

de a transmite copiilor proprii dragostea și afecțiunea lor pe care înșiși nu le-au cunoscut în copilărie. Complexul de inferioritate este acel factor care-i împiedică în realizarea lor familială și profesională. Copii supuși actelor de agresivitate la atingerea maturității devin și ei mai agresivi decât semenii.

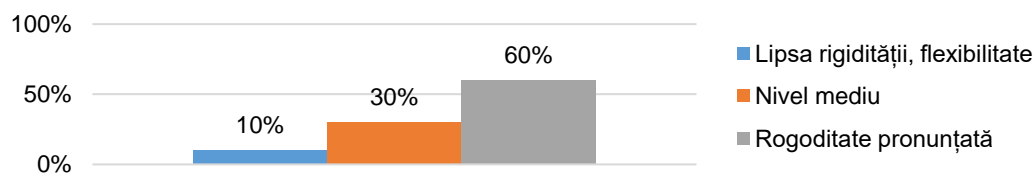


Figura 7. Distribuția datelor privind nivelul de rigiditate a respondenților (N=10)

Sentimentele de teamă, neputință, furie, pe care le are copilul, condiționează tulburări psihopatologice și un comportament anormal, agresiv, o purtare revoltătoare. Situația aceasta duce la dereglarea comportamentului și a stărilor emoționale. Acești copii se confruntă cu diverse dificultăți, le slăbește atenția, capacitatea de concentrare, oboresc rapid mintal sau fizic, sunt retrași sau pot fi brutali, mincinoși, răutăcioși, intră repede în conflict cu cei din jur, li se formează convingerea că violența este o modalitate de soluționare a problemelor. Traumatismul emoțional cronic din copilărie este cauza modificărilor trăsăturilor de personalitate ale copilului și creării unui potențial distructiv și periculos, care este în defavoarea societății.

Pentru studiul imaginii de sine am aplicat *tehnica de autoapreciere Dembo – Rubinștein* (în modificarea lui A. M. Прихожан) care are drept scop studierea nivelului autoaprecierii și nivelului de aspirații.

În continuare prezentăm în figura 8 rezultatele obținute la metoda Dembo – Rubinștein privind nivelul de autoapreciere a copiilor.

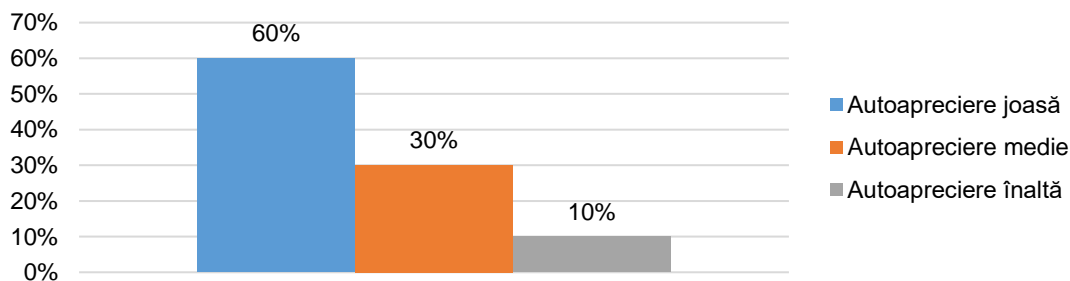


Figura 8. Nivelul de autoapreciere a copiilor după tehnica Dembo – Rubinștein

Tehnica Dembo-Rubenștein a permis elevilor să se autoevalueze în raport cu următorii indici: *inteligență, caracter, autoritate la semenii, abilități manuale, exterior, încredere în sine*.

Prin aplicarea tehnicii Dembo – Rubinștein s-a urmărit scopul identificării raportului dintre calitatea imaginii de sine și nivelului de autoapreciere la copii.

Analiza datelor prezentate în figura 8 oferă următoarea informație: din totalul subiecților, 60% (6 din 10 copii) au o autoapreciere joasă (mai puțin de 44 mm), 30% (3/10) au o autoapreciere medie (între 45 -59 mm), 10% (1/10) o autoapreciere înaltă (60-74 mm la limita, mai mult spre medie). Observăm că cei mai mulți copii se subapreciază: subiecții din această categorie alcătuind "grupul de risc", deoarece se manifestă pregnant sentimentul de neîncredere în sine sau sentimentul de apărare ridicat.

Subaprecierile indică mai multe ezitări sau lipsa dorinței de realizare. Acești copii sunt emotivi interiorizați, fragili, sensibili, sunt nemulțumiți de sine și de realizările personale,

mereu se lamentează și sunt în căutarea motivației, sunt atenți la opinia celorlalți, ușor influențabili.

Rezultatele obținute privind nivelul aspirațiilor spre dezvoltare au fost sintetizate în figura nr.9.



Figura 9. Nivelul aspirațiilor spre dezvoltare a copiilor după tehnica Dembo – Rubinștein

Rezultatele prezentate în figura nr.9 denotă următoarea situație: 70% de copii (7 din 10) prezintă un nivel redus de aspirații și 30% copii (3/10) prezintă un nivel optim de aspirații.

În continuare am corelat rezultatele obținute la cele două instrumente. Analiza amplă a datelor ne permite să concludem că nivelului înalt de anxietate corespunde cu o autoapreciere scăzută. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr.10

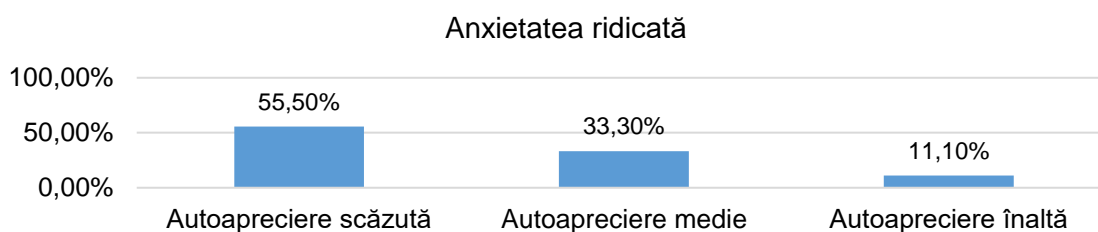


Figura 10. Repartiția datelor privind autoaprecierea la copiii supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

Rezultatele prezentate în figura 10 denotă următoarea situație: 55,5% copii cu un nivel ridicat de anxietate obțin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută. Autoaprecierea scăzută sau negativă se manifestă prin neîncredere în forțele proprii, inacceptare de sine, autonegare, prin trăirea unor stări conflictuale, adânci, suferințe permanente, izolare. Consecințele pe care autoaprecierea scăzută le produce în funcționarea psihologică și în personalitatea copiilor sunt o varietate de emoții negative, cum ar fi stări apăsătoare, agitație, neliniște și un nivel accentuat de anxietate.

33,3% din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie. Ei se caracterizează ca fiind precauți și nesiguri. Conceptul despre sine al acestor copii este frecvent confuz și incert, dar în același timp ei își atribuie și calități pozitive.

Doar 11,1% (1 din 9 copii) cu un nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere înaltă. Elevii cu o autoapreciere înaltă se percep ca fiind întotdeauna mulțumiți de ei, se respectă, recunoscând și acceptându-și în același timp defectele lor.

În concluzie, menționăm că copiii cu un nivel ridicat de anxietate mai mult se autoapreciază la un nivel scăzut și mediu. Acest fapt este confirmat și de coeficientul de corelație negativ obținut, $r = -0,557$, $p = 0,045$.

În urma analizei datelor prezentate constatăm, că există o relație de strânsă interdependență între anxietate și autoapreciere. O autoapreciere scăzută are un impact asupra copilului și anume: pierderea încrederii în forțele proprii, apariția anxietății accentuate și a neliniștii permanente.

În continuare am analizat particularitățile **nivelului de aspirații** raportat la **nivelul ridicat de anxietate**. Rezultatele obținute au fost sintetizate în figura nr.11.

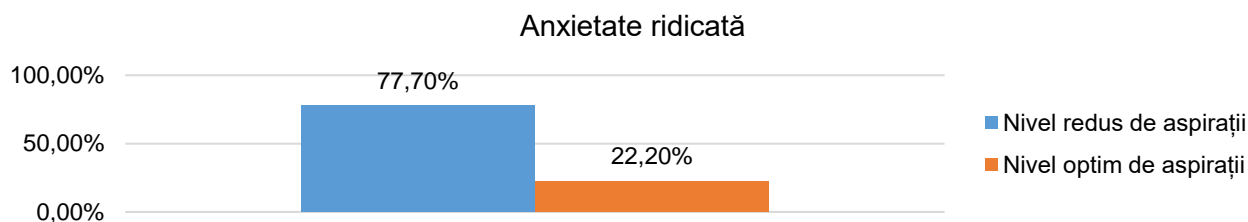


Figura 11. Repartiția datelor privind nivelul de aspirații la copiii supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

Rezultatele obținute și prezentate în figura nr.11 au arătat că din 9 copii cu nivel ridicat de anxietate, 77,7% (7 din 9 copii) prezintă un nivel redus de aspirații în raport cu propriul Eu și anume în raport cu: intelectul, caracterul, autoritatea în fața semenilor, capacitățile comunicative, înfățișarea și încrederea în sine, ceea ce împiedică valorificarea posibilităților reale de care el dispune.

22,2% din copiii (2 din 9 copii) cu nivel ridicat de anxietate au un nivel optim de aspirații. Acești copii sunt încrezători în propriile posibilități, manifestă perseverență în atingerea obiectivelor, sunt critici în evaluarea progresului.

Pentru a investiga existența unei relații între anxietate și nivelul de aspirații, am calculat

coeficientul de corelație Pearson. Rezultatele ne permit să constatăm existența unei corelații pozitive semnificative între anxietate și nivelul de aspirații, $r=0,432$, $p=0,038$.

Generalizând rezultatele ce vizează interrelația *anxietate –autoapreciere* și *anxietate –nivel de aspirații*, vom conchide că există o relație de interdependență între ele.

Concluzii:

Prelucrarea, analiza datelor ne-a permis **să constatăm** următoarele:

- copiii abuzați și/sau neglijați, supuși actelor de agresivitate, ei nu pot să aibă încredere în propriile forțe, sunt anxioși, frustrați, complexul de inferioritate este acel factor care-i împiedică în realizarea lor familială și profesională. Copii supuși actelor de agresivitate la atingerea maturității devin și ei mai agresivi decât semenii.
- Sentimentele de teamă, neputință, furie, pe care le are copilul, condiționează tulburări psihopatologice și un comportament, agresiv, o purtare revoltătoare, ceea ce duce la dereglarea comportamentului și a stărilor emoționale. Acești copii se confruntă cu diverse dificultăți, le slăbește atenția, capacitatea de concentrare, se obosesc rapid mintal sau fizic, sunt retrași sau pot fi brutali, mincinoși, răutăcioși, intră repede în conflict cu cei din jur, li se formează convingerea că violența este o modalitate de soluționare a problemelor. Traumatismul emoțional cronic din copilărie este cauza modificărilor trăsăturilor de personalitate ale copilului și creării unui potențial distructiv și periculos.

Rezultatele experimentului de constatare au servit drept suport în elaborarea și implementarea unui program de intervenție psihologică în vederea optimizării stării psihice, autoaprecierii, diminuarii anxietății în cazul copiilor victime ale abuzului, neglijării.

Astfel, cei 9 copii care au înregistrat nivel ridicat de anxietate și o autoapreciere joasă au constituit grupul țintă al programului. Cu acești copii au fost desfășurate 7 ședințe de grup cu durata de 40 - 50 minute. Având vârste apropiate și experiențe asemănătoare, coeziunea grupului s-a realizat cu ușurință. Programul oferă copilului posibilitatea de a

împărtăși cu ceilalți trăirile asociate abuzului, neglijării, putând, de asemenea, afla mai multe despre experiențele celorlalți.

Scopul de a reduce problemele emoționale, îmbunătățirea stimei de sine

Obiective

- Educarea managementului emoțional;
- Prelucrarea emoțiilor și cognitiilor asociate traumei
- Îmbunătățirea abilităților de relaționare;
- Învățarea metodelor constructive de soluționare a conflictelor

Forma de lucru: în grup

Numărul de persoane: 9 copii

Locul de desfășurare: sala de comunicare, Centrul de Plasament Temporar al copiilor în situație de risc "Drumul spre casă".

Durata pentru realizare: 7 ședințe

Frecvența ședințelor: 2 ședințe pe săptămână

Timpu ședinței: 40-50 min

Metode/tehnici aplicate: terapia prin joc; art-terapia; biblioterapia; desenul proiectiv; terapia prin mișcare; explicația; demonstrația; brainstorming; conversația; istorioare / povestirea poveștilor alcătuite de copil; finisarea istorioarelor începute, tehnici de relaxare.

Programul de intervenție a fost constituit din 3 părți:

1. *Etapa de relaționare și cunoaștere în grup* (1 ședință) - această parte a programului a

fost orientată spre stabilirea regulilor și principiilor de lucru cât și pentru stabilirea obiectivelor și așteptărilor.

2. *Etapa de intervenție* (5 ședințe) - a urmărit atingerea obiectivelor formulate. Această

parte a programului cuprinde tehnici și exerciții ce conduc la dezvoltarea imaginii de sine; antrenarea și optimizarea încrederii în sine; antrenarea autoaprecierii; învățarea tehnicilor pentru înlăturarea încordării; stimularea autoaprecierii; și dezvoltarea capacității de autoreglare psihică.

3. *Etapa consolidării și evaluării eficienței programului în ansamblu* (1 ședință) - această etapă are ca scop evaluarea rezultatelor, cât și consolidarea cunoștințelor, și abilităților

dezvoltate pe parcursul programului.

În scopul evaluării eficienței programului de intervenție asupra tulburărilor emoționale evidențiate la copiii abuzați și neglijăți am administrat testele: *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice* după H.J. Eysenck și *Tehnica de autoapreciere Dembo – Rubinștein* (în modificarea lui A. M. Прихожан).

Au fost examinate rezultatele obținute de copii după etapa de intervenție comparativ cu cele din etapa constatativă.

În scopul analizei comparate a valorilor experimentale prezentăm în continuare, în figura 12, rezultatele obținute de copiii abuzați și neglijăți la etapa *pre-test* și *post-test* la testul *Diagnosticarea autoaprecierii stării psihice* după H.J. Eysenck.

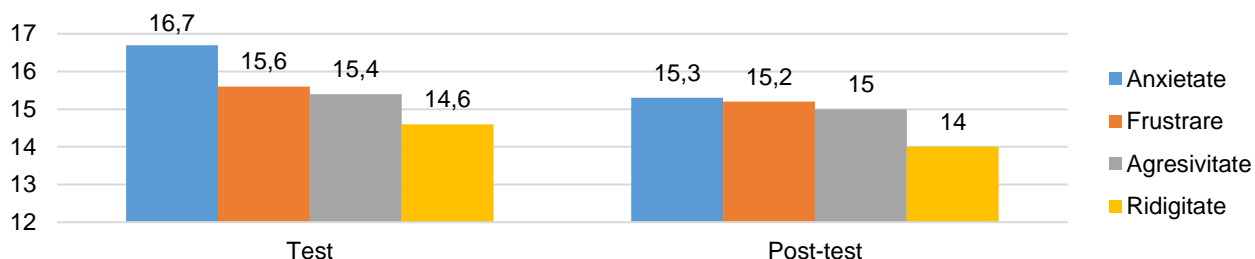


Figura 12. Reprezentarea grafică a valorilor medii a stărilor psihice a respondenților înainte și după experimentul de formare

Conform valorilor medii obținute de respondenți, ce reflectă intensitatea manifestării stărilor psihice constatăm diferențe importante între rezultatele Test și rezultatele-Retest: indici cantitativi semnificativ mai scăzuți la dimensiunea *Anxietatea* (MTest =16,7 vs. MRetest =15,3), *Frustrare* (MTest =15,6 vs. MRetest =15,2), *Rigiditate* (MTest =15,4 vs. MRetest =15), *Agresivitate* (MTest =14,6 vs. MRetest =14). Aceste rezultate pot fi explicate prin activitățile din cadrul programului formativ orientate spre dezvoltarea competențelor de management emoțional; prelucrarea emoțiilor și cognițiilor asociate traumei, abilităților de relaționare.

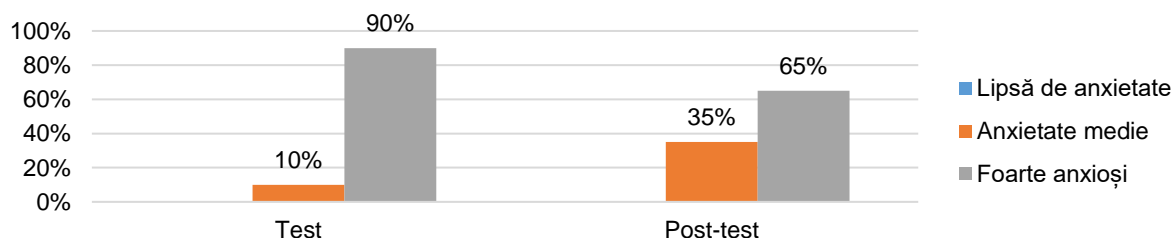


Figura 13. Distribuția datelor privind nivelul anxietății a respondenților înainte și după experimentul de formare

Prezintă interes, pentru cercetarea noastră compararea indicilor cantitativi obținuți de respondenți privind nivelul anxietății la înainte și după experimentul de formare. Rezultatele cantitative ne permit să consemnăm diferențe între rezultatele -Test și rezultatele-Retest. Astfel, constatăm că copiii abuzați și neglijați prezintă indici cantitativi mai scăzuți la dimensiunea *Anxietate* (Test - circa 90% respondenți s-au autoapreciat cu nivel înalt de anxietate, iar 10% marcați de anxietate medie vs. Retest circa 65% din respondenți foarte anxioși, iar 35% marcați de anxietate medie). Ceea ce denotă că copiii abuzați și neglijați percep, autoapreciază starea sa mai puțin anxioasă decât în experimental de constatare, fapt ce confirmă că programul formativ propus la etapa intervenției psihologice s-a dovedit a fi eficient.

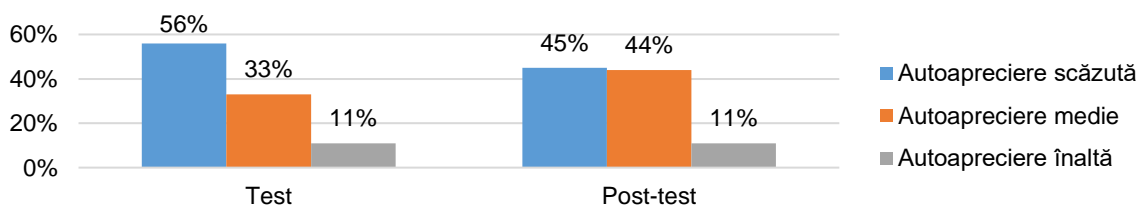


Figura 14. Repartiția datelor privind nivelul autoaprecierii la copiii supuși experimentului formativ care manifestă nivel ridicat de anxietate (rezultatele Test și rezultatele-Retest)

Rezultatele prezentate în figura 14 denotă următoarea situație privind rezultatele Test și rezultatele-Retest: Test - 55,5% copii cu un nivel ridicat de anxietate obțin un scor redus,

ceea ce presupune o autoapreciere scăzută, *Retest* - 45% copii cu un nivel ridicat de anxietate obțin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută; *Test* - 33,3% din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie, *Retest* -44 % din numărul total de copii cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie; *Test și Retest* - doar 11,1% (1 din 9 copii) cu un nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere înaltă.

Rezultatelor obținute în faza aplicării diagnosticului post-test, ne arată faptul că modelul experimental propus și-a dovedit eficient. Programul de intervenție psihologică poate fi utilizat de specialiștii în domeniu, în lucrul cu copiii abuzați, neglijați în vederea ameliorării tulburările emoționale, îmbunătățirii imaginii de sine și a relaționării.

Referințe bibliografice:

1. Abuzul și Neglijarea copilului, Studiu realizat de Organizația „Salvați Copiii”, România, București, 2000.
2. BATOG, M. Modalitati de interventie psihologica in cazul tulburarilor posttraumatice de stres la copii si adolescenti. Suport metodologic. Chisinau, 2015, p.26
3. RACU, Iu. Relația dintre autoapreciere și anxietate la preadolescenți. In: Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială. 2009, nr. 3 (16), p. 70 –74
4. RAPORT ANUAL 2016-2017. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii Disponibil pe internet https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2011/12/Raport-CNPAC-2016-2017_final.pdf
5. RAPORT ANUAL 2018. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii Disponibil pe internet https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2011/12/Raport-CNPAC_2018_romana.pdf
6. RAPORT ANUAL 2019. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii Disponibil pe internet https://www.cnpac.md/wp-content/uploads/2019/12/CNPAC_raport-2019-RO-sm.pdf
7. SÎMBOTEANU, Daniela, ȘEVCENCO, Oxana. Evaluarea și elaborarea Raportului de evaluare psihologică în cazurile de violență, neglijare, exploatare sau trafic al copilului: Ghid. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii. Chișinău: Tipogr. Foxtrot, 2017
8. TOARTĂ, Viorica, SÎMBOTEANU, Daniela. Compendiul statistic cu privire la evoluția în anul 2019 a cazurilor de violență, neglijare, exploatare, trafic asupra copiilor. Disponibil pe internet <https://www.cnpac.md/ro/compendiul-statistic-cu-privire-la-evolutia-in-anul-2019-a-cazurilor-de-violenta-neglijare-exploatare-trafic-asupra-copiilor-3/>
9. VELEANOVICI, A. *Profilul psiho-afectiv al copiilor aflați în dificultate*. În: Probleme actuale ale științelor umaniste, Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, vol. VIII, Chișinău, 2009
10. GONȚA, V., GODOROJA, O. Impactul imaginii de sine în manifestarea sentimentului de gelozie la tineri. În :Revista de Psihologie nr.3, 2010. p.23]

EDUCAREA NOII GENERAȚII PRIVIND CORECTITUDINEA AMBALĂRII DIVERSELOR MIJLOACE MATERIALE DE PROBĂ ÎN CO-RAPORT CU PROVOCĂRILE ACTUALE

**IGOR SOROCEANU, doctorand,
inspector superior la Academia „Ștefan cel Mare” a Ministerului Afacerilor Interne
Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: The activity of the law enforcement bodies in the field of application of the juridical-criminal and criminal procedural provisions, represents a vast complex of actions that need to be carried out with maximum attention. One of them is the collection of evidence: the collection and packaging of material evidence from the place of committing crimes in objective reality.

Thus, in the following, we propose as a desideratum to elucidate the main rules of conduct that need to be observed in the process of collecting the evidentiary material by the competent bodies.

Keywords: packaging, evidence, papillary marks, tooth marks, traces of means of transport, traces of the computer system, traces of firearms, biological traces, drugs, etc.

Introducere. Criminalistica este definită drept știința ce utilizează metodele tactice și mijloacele tehnico-științifice ce au drept scop realizarea activității de descoperire, cercetare și prevenire a infracțiunilor. Specificitatea domeniului rezidă în faptul că activitatea de cercetare științifică presupune parcurgerea unui proces de analizare a tuturor aspectelor ce pot conduce în mod nemijlocit la descoperirea persoanelor ce au participat la săvârșirea unor fapte antisociale de natură a aduce atingere unor drepturi și libertăți pe care legea penală le ocrotește. Astfel, identificarea criminalistică rezidă în oportunitatea individului de a recunoaște obiectele lumii materiale prin fixarea unor caracteristici clare ale acestora, fapt datorat neschimbării relative a acestor elemente, cel puțin pentru o anumită perioadă de timp [12].

Prin urmare, mijloace materiale de probă reprezintă obiectele care conțin sau care poartă o urmă a infracțiunii, obiectele care au fost folosite sau care au fost destinate să servească la săvârșirea unei infracțiuni, obiectele care sunt produsul infracțiunii, precum și orice alte obiecte care pot servi la aflarea adevărului. Consecvent cu aceasta, este de menționat că, prin *urmă* se înțelege orice modificare materială produsă ca urmare a interacțiunii dintre făptuitor, mijloacele folosite de acesta și elementele componente ale mediului unde își desfășoară activitatea infracțională, modificări care, examinate individual sau în totalitate, pot conduce la stabilirea faptei, identificarea făptuitorului, a mijloacelor folosite de acesta și la lămurirea împrejurărilor în care s-a comis fapta. Astfel, în conținutul prezentului demers științific, noțiunea de „urmă” este folosită cu același sens ca și noțiunea de „probă” [5, cap.IV].

Gradul de investigare a problemei la momentul actual, scopul cercetării. La etapa actuală, necesitatea stringentă de elaborare a prezentului demers științific, apare din intenția autorului de a cerceta detaliat și multiaspectual reperele generale cu privire la corectitudinea ambalării diverselor mijloace materiale de probă.

Scopul acestui articol științific constă în informarea publicului larg din care fac parte studenții facultăților de drept, juriștii, avocații de orice categorie, notarii, cei ce îndeplinesc justiția și o aplică în practica judiciară, dar deopotrivă și doctrinarii despre modalitatea și procedura legitimă de ridicare, ambalare și păstrarea a diverselor tipuri de urme infracționale.

Materiale utilizate și metode aplicate. Materialele utilizate la structurarea și asamblarea științifică a articolului cu titlul *Educarea noii generații privind corectitudinea ambalării diverselor mijloace materiale de probă în co-raport cu provocările actuale*, o reprezintă în primul rând legislația Republicii Moldova, dar a fost realizată o analiză comparativă cu legislația României. Totodată, în vederea realizării unei cercetări detaliate, au fost operate trimiteri la aspectele practice ale autorității administrative din subordinea Ministerului Afacerilor Interne (Inspectoratul General al Poliției), inclusiv și la unele lucrări științifice de specialitate ale domeniului supus cercetării.

Metodele științifice aplicate în procesul studiului și elaborării prezentului demers științific fac parte din categoria celor mai diverse, fiind utilizate metodele cele mai eficiente în materia cercetării juridice. Astfel, în prim-plan s-a acordat o prioritate metodei analizei și celei deductive. Ulterior, în vederea prezentării unei structuri și esențe cuprinzătoare a articolului, au fost efectuate apelări științifice la metodele sintezei, inclusiv metoda comparativă.

Conținutul de bază: Ambalarea obiectelor purtătoare de urme papilare.

Amprentarea reprezintă una dintre modalitățile prin intermediul cărora putem obține detalii concise ce pot conduce investigația penală către identificarea persoanei reale a infractorului. Mai mult decât atât, amprentele oferă o serie de avantaje, distincte față de celelalte tipuri de urme ce pot fi identificate la fața locului unei fapte, unul dintre cele mai importante vizând unicitatea desenului papilar [13].

Simpla prezență a omului într-un anumit loc – fie statica, fie dinamică – dă naștere unor urme. Toate categoriile de urme prezintă importanță în identificarea persoanei, însă urmele papilare, atrag atenția în mod deosebit datorită rapidității și succesului cu care pot fi folosite în identificarea autorului, dar și datorită frecvenței lor în spațiul de acțiune a unui individ, din acest punct de vedere, urma papilară fiind considerată: „urma care a revoluționat identificarea persoanei” [8, p.3].

Obiectele purtătoare de urme papilare, cât și urmele ridicate de la fața locului se ambalează în așa mod, încât să fie exclus riscul deteriorării obiectelor cât și a urmelor pe timpul păstrării sau transportării în laborator.

Pentru ambalarea acestei categorii de urme este necesar să fie respectate următoarele reguli generale:

1. urmele papilare nu trebuie să vină în contact cu suprafața ambalajului. Urmele ridicate cu ajutorul foliilor adezive se protejează cu un suport de protecție, după care se ambalează;
2. obiectele în ambalaj se fixează rigid;
3. materialul ambalajului trebuie să fie suficient de rezistent, încât la transportare să fie exclusă deteriorarea urmelor, totodată să fie asigurată protejarea urmelor și obiectelor împotriva pătrunderii prafului și a umezelii;
4. ambalajul trebuie să fie sigilat.

Sticla/flaconul, paharul, cana, etc. se plasează între două fragmente de carton, placaj laminat, lemn etc. și se fixează cu ață groasă, sârmă, pelicula de tip „scotch” etc. La fel, obiectele date pot fi plasate în recipient, sticlă din polimer cu volumul de 1.5L-2L, care preliminar se taie în jumătate și după plasarea obiectului se cuplează și se fixează cu pelicula adezivă, după cum urmează:



Figura nr. 1: Modalitatea de fixare/imobilizare a paharului pentru evitarea contactului acestuia cu suprafața ambalajului. Sursa: 5, anexa nr.2.

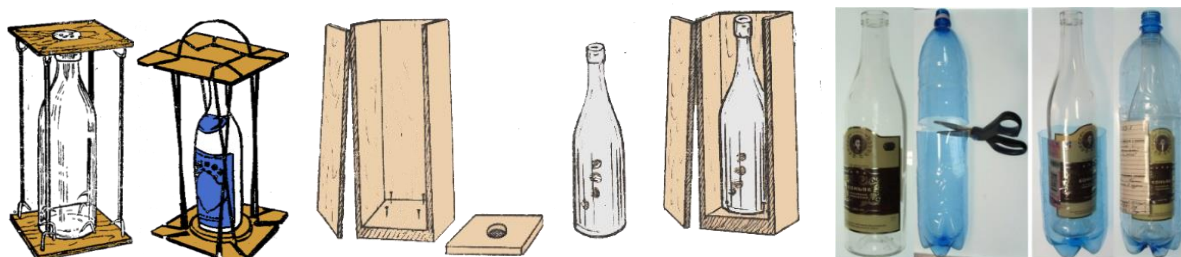


Figura nr.2: Modalitatea de fixare/imobilizare a sticlei/flaconului pentru evitarea contactului acestuia cu suprafața ambalajului. Sursa: 5, anexa nr.2.

Fragmentele de sticlă se ambalează în mod analogic, doar fiind plasate vertical. Pentru plasarea stabilă/rigidă, în carton se fac orificii mici pentru plasarea capetelor ascuțite a cioburilor, în ordinea care succede:

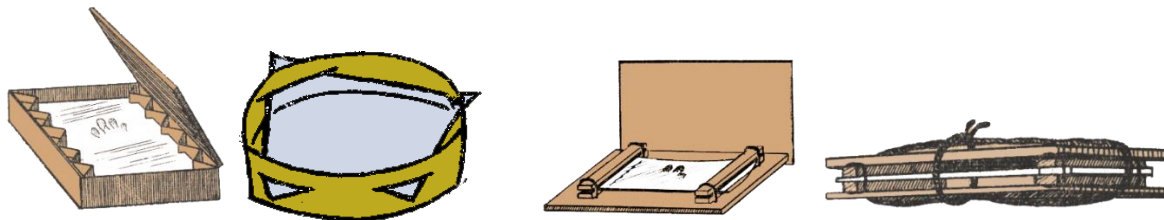


Figura nr.3: Modalitatea de fixare/imobilizare a fragmentului de sticlă cât și a plăcii din sticlă pentru evitarea contactului acestuia cu suprafețele ambalajului.

Sursa: 5, anexa nr.2.

Cuțitele, armele de foc, instrumentele etc. se plasează în cutii/lăzi pe suporturi mici/subțiri de susținere (pentru prevenirea contactului obiectului cu ambalajul), în 2-3 locuri se fixează rigid cu ață, coliere din polimer, etc., după care se închide capacul cutiei, care spre exemplu pot fi vizualizate mai jos:

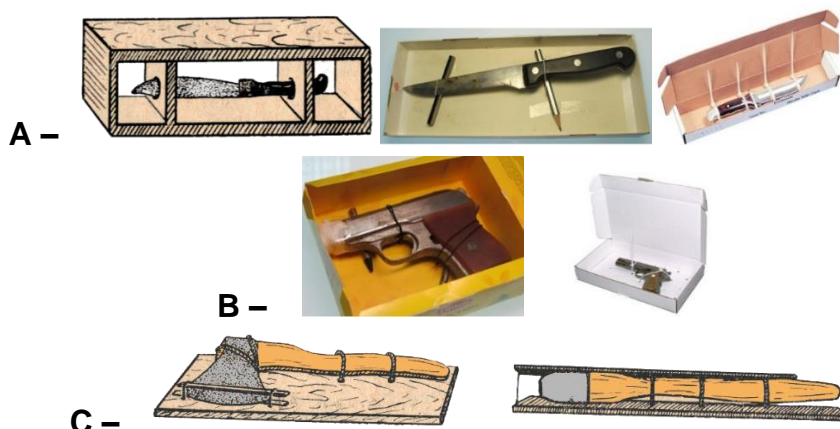


Figura nr.4: Modalitatea de fixare/imobilizare a obiectelor pentru evitarea contactului acestuia cu suprafețele ambalajului, (A – cuțit; B – arma și C – topor). Sursa: 5, anexa nr.2.

Iar mulajele cu urmele papilare se ambalează în cutii, recipiente etc. căptușite cu material moale de amortizare (vată, hârtie, burete, etc.) [5, cap.V, sec.1, subsec.2].

Ambalarea obiectelor purtătoare a urmelor de picioare și de încălțăminte.

Urmele de picioare sunt urme inerente săvârșirii celor mai multe categorii de infracțiuni, cu toate ca nu sunt întotdeauna căutate sau puse în evidență. Urmele de picioare se creează în general ca urme de suprafața de stratificare, dar și ca urme de adâncime, putând fi atât statice cât și dinamice, fiind rareori generate de picioare desculțe [14].

Urmele de picioare găsite la fața locului pot fi izolate sau în grup compact. Ele vor fi căutate în locurile de pătrundere sau ieșire din câmpul infracțiunii. Atunci când sunt probe evidente că o persoană a pătruns și a ieșit din câmpul infracțiunii, dar nu se pot constata urme de picioare vizibile cu mijloace tehnice cunoscute, în raport de condițiile concrete ale faptei, vor fi folosiți câinii de urmărire [15].

Obiectele ridicate cu urme de picioare și de încălțăminte, mulajele și foliile adezive cu urmele de acest tip se ambalează conform regulilor, care exclud riscul de a pierde sau

deteriora accidental urmele pe timpul păstrării sau transportării în laborator. Pentru ambalare se utilizează hârtie, cutii și lăzi din carton sau lemn, etc. Suprafața purtătoare de urme a obiectelor ambalate se asigură în așa mod, încât să fie exclus:

- 1) contactul cu ambalajul;
- 2) modificarea poziției;
- 3) contactul cu reactivi chimici;
- 4) lovirea asupra obiectului;
- 5) influența temperaturilor înalte.

Pentru obținerea rezultatului respectiv, mulajele ambalate în cutii sau lăzi preventiv se înfășoară sau se acoperă cu hârtie, vată, material textil, burete sau materiale analogice pot fi fixate de ambalaj cu ajutorul colierelor, evitând contactul suprafeței purtătoare de urme cu ambalajul. Foliile adezive cu categoria dată de urme se ambalează conform regulilor prevăzute pentru urmele papilare [5, cap.V, sec.1, subsec.3].

Ambalarea urmelor de dinți.

Urmele de dinți fac parte din categoria acelor urme care oferă o bază sigură de identificare atât sub raport criminalistic, cât și medico-legal, datorită unor caracteristici ale formei, dispunerii și particularităților prezentate de fiecare dinte, îndeosebi după vârsta de 25 ani, când întreaga dantură este formată [9, p.141].

Pentru ambalarea și păstrarea corespunzătoare a acestor categorii de urme, este necesar să fie respectate următoarele reguli:

1) untul, margarina și alte obiecte analogice cu urme de dinți, în perioada caldă a anului se ambalează în borcan din sticlă sau cutie din metal, astfel încât untul să fie plasat compact și să nu se miște, pentru evitarea contactului urmei cu pereții ambalajului. Borcanul/cutie (în continuare recipientul) se închide strâns și se plasează în ladă sau caserolă cu gheață sau apă rece (după posibilitatea – în ladă frigorifică sau frigider). În astfel de condiții urma se transmite la examinare în laborator;

2) în cazul produselor alimentare, acestea se împachetează/învelesc cu folie de staniol sau se introduc în recipiente din sticlă, astfel încât să nu se miște și zona cu urme să nu se atingă de suprafața ambalajului, recipientul fiind închis ermetic, ulterior în ambele cazuri se plasează în frigider, iar în timpul transportării – în recipiente cu gheață carbonică. Dacă timpul pentru transmiterea la examinare se extinde, productul alterabil poate fi plasat în recipient umplut cu formalină (0,5-1%), iar pentru evitarea mișcării obiectului în soluția respectivă, se împachetează/învelește în câteva straturi de hârtie subțire;

3) fructele și legumele cu urme de dinți se ambalează în hârtie subțire sau stofa curată, după care sunt plasate în recipient cu alcool etilic – 40% sau cu soluție de formalină 0,5-1%, în ultimul caz cu apă din robinet, recipientul se închide strâns. Se recomandă evitarea mișcării fructelor și legumelor în soluție;

4) porțiunile/zonile pielii cadavrului cu urme de dinți sunt plasate în recipient și păstrate în alcool etilic. În cazul lipsei alcoolului etilic, pielea se plasează în recipient cu formalină de 5%, în care se adaugă câteva picături de glicerină, după care recipientul se închide cu capac;

5) obiectele cu urme de dinți (muc de țigară, etc.) prealabil fiind înfășurate cu hârtie curată sau folie de staniol se ambalează în funcție de mărimea lor, în cutii mici din carton, eprubete, sau alte recipiente/ambalaje auxiliare curate. În cazul ridicării a câteva mucuri de țigară, fiecare dintre acestea se învelește cu hârtie curată sau cu folie de staniol. Atingerea

acestora la ridicare și ambalare este permisă numai cu pensetă, din motiv că pe acestea pot fi prezente și urme de salivă;

6) fiecare mulaj cu urme de dinți se învelește/căptușește cu hârtie, vată, burete sau material analogic, după care se plasează în cutii din carton, lemn, polimer sau metal.

Regulile aplicate la ambalarea obiectelor sau alimentelor purtătoare de urme de dinți trebuie respectate nu doar pentru păstrarea integrității acestora, ci și pentru protejarea altor categorii de urme [5, cap.V, sec.1, subsec.4].

Ambalarea obiectelor cu urme de spargere, uneltelor, instrumentelor, lacătelor și mecanismelor cilindrice (yalelor).

În cercetarea infracțiunilor se întâlnesc adesea urme rezultate din folosirea diferitelor instrumente cu care s-a forțat un sistem de închidere, s-a perforat un zid, s-a deschis o casă de bani, etc. În general, instrumentele de spargere sunt simple unelte de lucru (șurubelnițe, chei, topoare, ciocane, răngi, etc.) sau sunt obiecte ori instrumente adaptate la operația pentru care au fost folosite (sfredele, burghie, bari metalice, pietre, etc.) [16].

La ambalarea acestei categorii de urme și obiecte este necesar de îndeplinit următoarele cerințe:

1. ambalajul trebuie să protejeze împotriva deteriorării, distrugerii și schimbării stării inițiale, atât a urmelor cât și a obiectelor purtătoare de urme;
2. uneltele, instrumentele și obiectele purtătoare de urme se ambalează separat;
3. obiectele sau părțile acestora, purtătoare de urme ale instrumentelor de spargere sunt plasate între runde fixe rigid (baghete și grindă din lemn, bucăți din carton și altele), apoi sunt înfășurate cu hârtie densă. Baghetele pot fi fixate rigid pe obiect în jurul urmei, după care pe acestea se plasează placaj laminat sau carton cu dimensiuni corespunzătoare și se înfășoară cu hârtie densă, după exemplul de mai jos:

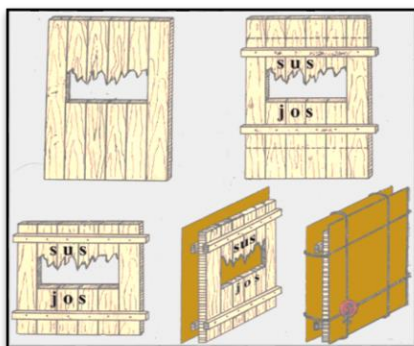


Figura nr.5: Modalitatea de fixare și ambalare a obiectelor purtătoare de urme de spargere. Sursa: 5, anexa nr.2.

4. obiectele cu urme de spargere pot fi ambalate în cutii și lăzi, care sunt cu forme și dimensiuni corespunzătoare, prevăzute cu sisteme de fixare a obiectelor, care le fixează rigid și exclud contactul obiectului cu suprafața ambalajului;
5. obiectele mici (rumeguș, șpan, așchii de lemn, etc.) se ambalează în eprubete, recipiente din plastic, metal sau sticlă, pachete din polietilenă de tip „zip-lock” (sau analogice), plicuri, cutii din carton cu dimensiuni mici (pachete sub chibrituri, țigării, etc.). Eprubetele și recipientele din sticlă se căptușesc cu hârtie, ață, pânză, burete sau alte materiale analogice, apoi se plasează în cutii/lăzi. Ambalajul trebuie să fie ales corespunzător, astfel încât la deschiderea acestuia obiectele amplasate să fie ușor depistate (*exemplu:* categoric este interzisă plasarea directă în ambalaj (plic, cutii, etc.) a micro-obiectelor,

Însăși plasarea este permisibilă după înfășurarea preventivă a acestora cu hârtie subțire sau plasarea acestora în pachete de tip „zip-lock” de dimensiuni mici);

6. uneltele și instrumentele se fixează rigid cu sârmă sau sfoară pe fragment de scândură sau placaj laminat care ulterior se înfășoară cu hârtie densă. Totodată ele pot fi plasate și fixate în cutii, respectând regulile descrise. Este posibilă și ambalarea parțială, unde ambalajul (hârtia, plicul, pachetul, materialul textil, etc.) acoperă partea determinată (partea lucrătoare) a uneltei sau instrumentului. Aplicarea benzii adezive direct pe obiect este categoric interzisă. Exemplele acestor tipuri de ambalării, pot fi vizualizate în ordine care succed (inclusiv a se vedea figura nr.4C, prenotată):

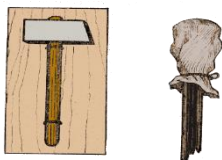


Figura nr.6: Modalitatea de protejarea a suprafețelor lucrătoare (părții cu care a fost creată urma – ridicată în cadrul cercetării a locului faptei) a obiectelor în litigiul. Sursa: 5, anexa nr.2

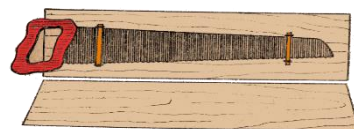


Figura nr.7: Modalitatea de protejarea a suprafețelor lucrătoare (părții cu care a fost creată urma – ridicată în cadrul cercetării a locului faptei) a obiectelor în litigiul. Sursa: 5, anexa nr.2.

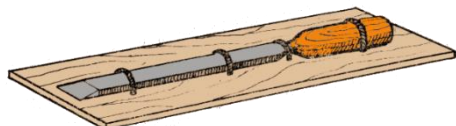


Figura nr.8: Modalitatea de protejarea a suprafețelor lucrătoare (părții cu care a fost creată urma – ridicată în cadrul cercetării a locului faptei) a obiectelor în litigiul. Sursa: 5, anexa nr.2.

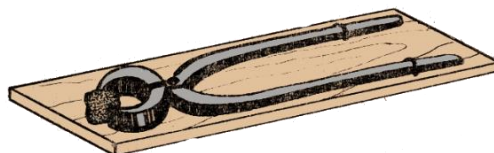


Figura nr.9: Modalitatea de protejarea a suprafețelor lucrătoare (părții cu care a fost creată urma – ridicată în cadrul cercetării a locului faptei) a obiectelor în litigiul. Sursa: 5, anexa nr.2.

7. mulajele urmelor de spargere se ambalează conform regulilor descrise anterior;
8. ambalarea lacătelor și mecanismelor cilindrice se efectuează în plicuri din hârtie densă și cutii, preventiv se efectuează protejarea orificiilor pentru chei, cât și marcarea părții, care urmează a fie examinată (pentru mecanisme cilindrice) prin aplicarea hârtiei (exemplu: partea care necesită a fi examinată la mecanism cilindric se acoperă cu hârtie cu inscripții „partea exterioară”). Aplicarea benzii adezive direct pe obiect este categoric interzisă. La ambalarea lacătelor și cheilor într-un singur ambalaj, cheia se înfășoară cu hârtie;
9. la apariția impedimentelor la alegerea modului corespunzător de ambalare a obiectelor prezente se apelează la ajutorul specialistului-criminalist.

În cazul prezenței pe obiecte, instrumentele ridicate a micro-urmelor (fragmentelor de metal, vopsea, etc.), zona cu urmă sau partea lucrătoare a instrumentului se protejează cu hârtie sau alt ambalaj. Aplicarea benzii adezive direct pe obiect/sau zona cu urmă – este categoric interzisă [5, cap.V, sec.1, subsec.5].

Ambalarea armelor de foc.

În economia cadrului normativ autohton, prin conceptul *armă de foc*, este înțeleasă „armă portabilă cu țevă care poate arunca, este concepută să arunce sau poate fi

transformată să arunce alice, un glonț ori un proiectil prin acțiunea unui combustibil de propulsie. Se consideră că un obiect poate fi transformat pentru a arunca o alice, un glonț sau un proiectil prin acțiunea unui combustibil de propulsie dacă are aspectul unei arme de foc și, ca urmare a construcției sale ori a materialului din care este confecționat, poate fi transformat în acest scop” [3, art.2].

Pentru a evita pătrunderea în canalul țevii a particulelor străine sau umezelii, la fel pentru conservarea reziduurilor de tragere, retezătura din față a țevii se acoperă/înfășoară cu hârtie sau material textil alb curat, legat cu ață (în canalul țevii categoric este interzisă plasarea obiectelor străine). După protejarea canalului țevii, arma se învelește cu un material moale (de preferință hârtie sau material textil, îmbibat în ulei tehnic). Ulterior, ambalarea se efectuează cu atenție în colete corespunzătoare (cutii/lăzi), prevăzute cu dispozitive de fixare, care nu permit balansarea armei în diferite direcții. În cazul în care pe armă sunt prezente alte urme și nu au fost ridicate sau dacă se presupune că pe anumite părți/zona ale armei sunt prezente alte urme (papilare, biologice, etc.), este necesar de protejat zonele date împotriva distrugerii, deteriorării sau contaminării urmelor, prin evitarea contactului cu ambalajul, după cum am menționat mai sus în figura nr.4B:



Figura nr.4: Modalitatea de fixare/imobilizare a obiectelor pentru evitarea contactului acestuia cu suprafețele ambalajului. Sursa: 5, anexa nr.2.

Este recomandat ca încărcătorul armei să fie învelit cu hârtie albă fixată cu ață sau peliculă adezivă, după care se ambalează împreună cu arma sau separat [5, cap.V, sec.1, subsec.6].

Ambalarea muniției și părților componente ale acesteia.

Prin *muniție* înțelegem „ansamblu format din tubul cartușului, încărcătura de azvârlire, capsula de aprindere și, după caz, din proiectil” [3, art.2].

Cartușele, tuburile de cartuș, proiectilele (glonț, alice, mitralii, etc.) burajul se protejează de acțiunea oricărui factori mecanici, corozivi sau de mediu. Fiecare element de muniție trebuie să fie înfășurat cu material moale curat (hârtie, material textil, tifon, etc.), după care se ambalează în pungi din polimer, hârtie densă, cutii mici (de chibrit, țigări), plicuri. După caz, ambalarea se efectuează separat ori în comun, respectându-se condiția descrisă) [5, cap.V, sec.1, subsec.7].

Ambalarea obiectelor purtătoare de urme ale armelor de foc.

În cazul depistării urmei/lor provenite de la arma de foc pe obiectele din material textil (haine, perdele, lenjerie de pat, etc.), zona/regiunea pe un perimetru de circa 20-30 cm de urma respectivă se acoperă atât partea exterioară, cât și partea interioară a obiectului cu material textil alb curat sau cu hârtie albă curată, pentru evitarea distrugerii urmei sau contaminării/inter-contaminării urmei/părților adiacente. Fixarea suportului de protecție urmează să fie efectuată pe perimetrul marginal, prin cusătura sau fixarea cu capse metalice de obiect. La plasarea obiectului în ambalaj, care poate fi numai din material textil sau hârtie densă, în regiunea urmei trebuie de evitat falduri/îndoituri a materiei. Categoric este interzisă îndoirea obiectului în zonele unde sunt prezente urme ale împușcăturilor.

Obiectele umede se usucă la temperatura mediului ambiant. Este interzisă plasarea obiectului sub razele solare directe și utilizarea surselor de încălzire sau uscare.

Se recomandă evitarea utilizării ambalajului din celofan sau material plastic din cauza că la acționarea unor materiale textile cu suprafața ambalajului poate fi creată o electricitate statică, ce poate provoca stratificarea și pierderea particulelor de pulbere, funingine și micro-urmelor.

În cazul depistării urmelor de împușcături pe obiectele din lemn sau analogice acestuia (obiect purtător de urme), de regulă se ridică și se ambalează conform regulilor generale de ambalare, obiecte întregi sau o parte ale obiectului, zona cu urmă fiind protejată.

Sticla de la geam se ridică împreună cu rama, fisurile fiind fixate cu banda adezivă. De la locul faptei trebuie să fie ridicate toate cioburile de sticlă depistate atât în fața obstacolului, cât și din spatele acestuia și se ambalează separat, respectându-se regulile descrise.

La ridicarea sticlei de la geam, pe aceasta se încheie o foaie din hârtie (utilizarea cleiului cu silicat este exclusă) cu dimensiunea identică cu cea a sticlei, după care se înlătură mijloace de fixare (cuie, etc.) a sticlei în ramă.

Cel mai eficient mod de ambalare, care permite ridicarea în siguranță a sticlei cu urme de perforare, provocate de arma de foc constă în protejarea sticlei sau obiectelor analogice și fixarea acestora prin alipirea hârtiei din ambele părți a sticlei sau obiectelor analogice (în timpul fixării, utilizarea cleiului cu silicat este exclusă). După protejarea și fixarea sticlei cu urme de perforare, aceasta se plasează între alte două foi de sticlă, două placaje laminat etc., fixate între ele cu plasture, banda izolatoare, pelicula de tip „scotch”, etc., după cum este ilustrat în imaginea de mai jos:



Figura nr.10: Modul de ambalare după protejarea și fixarea sticlei cu urme de perforare.

Sursa: 5, anexa nr.2.

Pentru asigurarea păstrării reziduurilor de tragere pe corpul uman (de exemplu pe mâinile persoanei și/sau a cadavrului), în timpul transportării (dacă nu au fost prelevate la fața locului) se asigură după caz, protejarea mâinilor sau altor zone de interes cu pungi sau coli din hârtie. Pentru persoane vii, utilizarea unor pungi din material plastic este categoric interzisă.

Fiecare obiect care conține urme ale tragerii cu arma de foc (proiectile, tuburi, rondele, buraj, arme și altele) se ambalează separat. Materialul, dimensiunea și forma ambalajului trebuie să asigure protecția corpului delict de la acțiunea oricărui factori mecanici, corozivi sau de mediu și se exclude deteriorarea sau distrugerea urmelor pe timpul păstrării cât și în timpul transportării obiectului/lor [5, cap.V, sec.1, subsec.8].

Ambalarea urmelor provenite de la mijloace de transport.

În criminalistică, prin mijloace de transport se înțeleg mijloacele folosite pentru transportul de persoane și bunuri materiale (mărfuri) pe una din căile de transport naturale: uscat (șosele și cai ferate), apă și aer. Fiecare sector de transport prezintă caracteristicile sale individuale. Dacă ne referim la transportul auto, este de menționat faptul că accidentele

de trafic rutier, sunt datorate de cele mai multe ori nerespectării regulilor circulației rutiere, defecțiunilor tehnice și mai rar omorurilor intenționate, ce provoacă la locul faptei o serie de urme. Potrivit specialiștilor, prin urma mijloacelor de transport se înțelege orice modificare produsă în sistemul de circulație, de celelalte părți componente, pe obiectele sau suprafețele cu care vehiculul a venit în contact. Urmele create de mijloacele de transport pot fi formate prin reproducerea construcției exterioare a obiectului creator în masa obiectului primitor. Aceste urme pot fi constatate pe obiectele cu care autovehiculul a venit în contact, pe corpul și îmbrăcămintea victimei, pe partea carosabilă a drumului și chiar pe o porțiune aflată în imediata apropiere a acestuia [10].

Urmele mijloacelor de transport de suprafață (urme de la părțile rulate/anvelope, etc.) care pot fi depistate la fața locului, după posibilitate se ridică cu obiectul întreg sau cu o parte a acestuia și se ambalează conform regulilor de ambalare a obiectelor descrise anterior.

În cazul prezenței urmelor de adâncime (urme de la părțile rulate/anvelope, etc.) și imposibilității ridicării obiectului întreg sau a părții acestuia, acestea se ridică cu ajutorul mulajului, care la fel se ambalează conform regulilor de ambalare a mulajelor, descrise anterior.

În cazul depistării la fața locului a cioburilor de sticlă se ridică toate cioburile de sticlă, fără excepții. Fiecare grupă de cioburi sau fragmente unice se ambalează separat în pachete din hârtie densă sau cutii. În cazul în care la fața locului, pământul este moale în zona cu concentrația cea mai mare de cioburi, atunci poate apărea bănuială despre posibilitatea intrării cioburilor mici în pământ prin călcare sau presare a acestora. În acest caz se ridică stratul superior al solului cu cioburile și se ambalează într-un pachet sau o cutie. Sticla sau fragmentele de sticlă nu se ambalează în recipiente din sticlă.

Fragmentele de vopsea de pe obiectele voluminoase și urmele de control se răzuiesc în pachete, eprubete, cutii curate, care se ambalează și se păstrează separat. Recipientul trebuie să fie proporțional cu volumul substanței răzuite. În acest sens, se utilizează un recipient de mărime apropiată de cea a probei. În vederea excluderii posibilității pierderii sau contaminării probelor, la ambalarea materialului de suport se protejează partea purtătoare de urme cu hârtie curată. Aplicarea benzii adezive direct pe urmă este categoric interzisă.

Produsele petroliere în forma lichidă se filtrează cu hârtie de filtru, care se ambalează în eprubete sau recipiente din sticlă. Petele produselor petroliere din sol se ridică împreună cu stratul superior al solului.

Fragmentele de noroi uscate se ambalează în eprubete sau cutii mici din carton, căptușite în interior cu burete sau vată.

Fiecare bec/filament se ambalează separat și cu atenție pentru a preveni ruperea acestuia (de exemplu: în tuburi de film foto sau material analogic). Tuburile pentru filme oferă o protecție excelentă împotriva deteriorărilor. Pentru a căptuși interiorul ambalajului se recomandă utilizarea unor bureți de mici dimensiuni ori a unui material similar. Nu se folosește vată hidrofiliă pentru ambalarea lămpilor sparte sau a filamentelor individuale [5, cap.V, sec.1, subsec.9].

Ambalarea sistemului informatic/de calcul și a dispozitivelor mobile.

Apariția și dezvoltarea calculatoarelor electronice a reprezentat o adevărată revoluție în societatea umană, având ca principală consecință tranziția de la societatea industrială la societatea informațională. Calculatorul a devenit o componentă normală a activității noastre

zilnice, iar tehnologia comunicațiilor și posibilitățile oferite de Internet au produs transformări în întreaga societate, pătrunzând în toate aspectele vieții economice, sociale și culturale.

Securitatea informațiilor înseamnă protejarea informațiilor față de o gamă largă de amenințări și vulnerabilități pentru a asigura continuitatea activității și reducerea riscului organizațional. Securitatea informațiilor este obținută prin implementarea unui set adecvat de măsuri de securitate, incluzând politici, procese, proceduri, structuri organizaționale, funcționalități software și hardware. Este necesar ca aceste măsuri de securitate să fie stabilite, implementate, monitorizate, revizuite și îmbunătățite, după caz, pentru a se asigura atingerea obiectivelor specifice și de securitate [6, p.5].

Totuși, în cadrul săvârșirii unor fărădelegi în domeniul sistemului informatic, componentele acestuia și/sau de calcul, mediile de stocare și dispozitivele mobile se ambalează în cutii sau în saci din hârtie/polietilenă și se sigilează. Prin ambalarea separată a componentelor sistemului informatic evită alterarea, pierderea sau distrugerea informațiilor. Pentru ambalarea mediilor de stocare (hard-disk, card de memorie, etc.) se recomandă utilizarea pungilor speciale cu protecție electromagnetică. Totodată, se evită plierea, întinderea sau zgărierea mediilor de stocare a datelor (dischete, CD-uri, DVD-uri, etc.). Modalitățile de ambalare și de sigilare se consemnează în procesul-verbal.

Dacă există îndoieli la siguranța în manipulare se apelează la un expert [5, cap.V, sec.1, subsec.10].

Ambalarea solului.

Solul reprezintă suprafața fizică utilizată ca loc de așezare a colectivității umane. El are ca funcție capitală aceea de suport și de mediu pentru plantele terestre, mijloc principal de producție vegetală, baza existenței omului însuși [11, p.192]. Prin urmare, solul uscat se ambalează în pungi (din hârtie sau din material plastic), în recipiente (din sticlă, din material plastic sau din metal) închise ermetic, care se sigilează sau se introduc în plicuri etichetate și sigilate.

Solul ud/umed va fi ambalat în pungi din material plastic sau în borcane din sticlă, iar cel de la fața locului sau obiectele vestimentare, care prezintă depuneri de sol nu se introduc în același ambalaj (pungă, plic, colet) cu solul de comparație.

Obiectele de îmbrăcăminte, care prezintă depuneri de sol se ambalează separat, astfel încât să nu fie contaminate alte zone (inter-contaminare). În acest sens, se recomandă:

1. acoperirea cu hârtie a obiectului de îmbrăcăminte, care poate prezenta depuneri de sol;
2. plasarea colilor din hârtie între diferitele suprafețe ale obiectelor de îmbrăcăminte în momentul plierii pentru ambalare [5, cap.V, sec.1, subsec.11].

Ambalarea micro-urmelor.

La ambalarea acestei categorii de urme și obiecte este necesar de îndeplinit următoarele cerințe:

1. fiecare obiect se ambalează separat și împreună cu suportul pe care această categoria de urme a fost examinată preventiv la fața locului;
2. obiectele purtătoare de urme, care sunt umede se supun uscării;
3. obiectele de îmbrăcăminte se ambalează între două suporturi (hârtie albă sau hârtie de calc curată), după care sunt pliate sau răsucite în rulou, potrivit exemplului de mai jos:

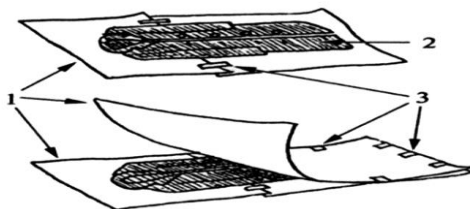


Figura nr.11: Modul de ambalare a îmbrăcămintei: 1 – foi de hârtie; 2 – obiecte de îmbrăcăminte; 3 – pelicula adezivă. Sursa: 5, anexa nr.2.

4. nu se permite de utilizat în calitate de ambalaj materiale textile, vată, tifon, peliculă, etc., care au avut contact direct cu obiectul purtător de micro-urme;
5. armele albe, armele de foc, fragmentele de sticlă, instrumentele, fragmentele de scândură, butelie, etc. se ambalează analogic obiectelor purtătoare a urmelor papilare;
6. micro-urmele separate și conglomeratiile acestora se ambalează în recipiente din sticlă curate cu capac rezistent, care, la rândul lor sunt înfășurate cu hârtie;
7. unghiile tăiate, conținutul sub-unghiular al fiecărui deget, pavilionului urechii și orificiului nazal se marchează cu cifre și se ambalează separat.

Pentru asigurarea păstrării micro-uremelor pe corpul uman (de exemplu: pe mâinile persoanei și/sau a cadavrului), în timpul transportării (dacă nu au fost prelevate la fața locului) mâinile și alte zone de interes sunt protejate cu pungi din hârtie, conform exemplului care succede:

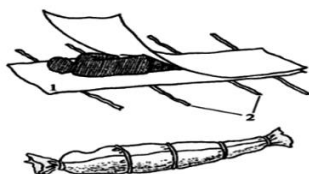


Figura nr.12: Modul de ambalare a cadavrului. Sursa: 5, anexa nr.2.

Totodată, este important de menționat că, pentru persoane vii, utilizarea unor pungi din material plastic este categoric interzisă [5, cap.V, sec.1, subsec.12].

Urme de mănuși, buze și urechi.

Aceste categorii de urme se ridică cu obiectul purtător sau cu o parte a acestuia, care se ambalează conform regulilor generale de ambalare. În cazul în care urmele au fost ridicate prin copierea acestora pe pelicula adezivă este necesară respectarea regulilor de ambalare care au fost prenotate la compartimentul „Ambalarea obiectelor purtătoare de urme papilare”.

În cazul ridicării prin transfer pe pelicula adezivă a urmelor de buze este necesar ca aceste urme să fie prezentate la examinare până la 14 zile calendaristice, din cauza reacției petrecute între urmele de buze și suportul lipicios al peliculei [5, cap.V, sec.1, subsec.13].

Ambalarea nodurilor și legăturilor.

Această categorie de urme poate apărea în următoarele cazuri: spânzurări, strangulări, legarea victimelor de mâini sau picioare, legarea de diferite obiecte statice, iar vizual poate fi ambalată în felul următor:



A B C D

Figura nr.13: Modul de ridicare a nodurilor și legăturilor: A – nodul; B – modul/regiunea de tăiere a nodului; C – nodul după tăiere și D – modul de fixare a capetelor, pentru prevenirea dezlănării/răsucirii. Sursa: 5, anexa nr.2.

Pentru ridicarea și ambalarea nodurilor și legăturilor, se va ține cont de următoarele recomandări

1. nodul nu se desface;
2. sfoara ori frânghia se taie pe o porțiune depărtată de la nod – partea opusă;
3. capetele sforii vor fi legate pentru a se evita dezlănarea/răsucirea ei și distrugerea nodului;
4. capătul sforii, care a fost atârnat de obiecte din jur se marchează cu etichetă;
5. la necesitate, frânghia se pune la uscare și se ambalează în pachete/saci din hârtie sau material textil;
6. nodul se plasează în pachet din hârtie sau polietilenă, fără să fie curățit de obiecte și impurificări străine (pot fi prezente fire de păr, micro-urme, etc.) [5, cap.V, sec.1, subsec.14].

Ambalarea produselor petroliere.

În corespundere cu prevederile cadrului legal, prin conceptul de *produs petrolier*, poate fi înțeles „petrolul și derivatele lui: benzina, motorina, kerosenul, gazul lampant, petrolul turboreactor, combustibilul pentru cuptoare, gazele lichefiate, păcura, uleiurile și lubrifianții” [2, art.2].

Transvazarea produselor petroliere se va face departe de flacără și de surse de căldură și în spații bine aerisite. Urmele în litigiu și cele model de comparație vor fi ambalate separat. Recipientele cu produse petroliere vor fi închise ermetic (capacul/dopul recipientului nu trebuie să fie confecționat din cauciuc), etichetate și introduse în colete/cutii sau în pungi din material plastic, care se vor sigila. Pe timpul transportării se va asigura protejarea recipientelor împotriva răsturnării și a șocurilor mecanice [5, cap.V, sec.1, subsec.15].

Ambalarea probelor provenite din incendii.

Recipientele care conțin produse petroliere vor fi introduse în colete sau în pungi din material plastic, care vor fi închise cu sfoară și sigilate prin aplicarea sigiliului.

Pe timpul transportării se asigură protejarea recipientelor împotriva răsturnării.

Resturile sau componentele inițiatorilor trebuie să fie conservate cu atenție și împachetate în forma lor originală. Se împachetează fiecare mostră de reziduu separat și se păstrează, de preferat, la o temperatură scăzută.

Dacă mostrele de reziduuri urmează să fie împachetate în vederea transportării, se procedează ținând cont de următoarele reguli:

1. nu se transmit mostre de lichid de comparație în același pachet cu mostrele de la locul faptei;
2. nu se transmit mostre contaminate în același pachet cu mostrele destinate pentru cercetare comparativă;
3. nu se transmit hainele persoanei în privința căreia există bănuiele de săvârșirea unei fapte prejudiciabile împreună cu mostre de reziduuri;
4. pe cât posibil, se furnizează separat materiale comparative nearse de la locul faptei, împachetate ermetic și sigilate;

5. probele prelevate trebuie să fie transmise laboratorului de expertize criminalistice cât mai repede posibil.

Suporturile din hârtie în starea carbonizată sau incinerată sunt ambalate în ambalaj dublu: moale și dur, prevăzut cu elemente de căptușeală între ele.

Reziduurile de cenușă sunt ambalate în recipiente din sticlă/plastic sau în pachete din polietilenă.

Lichidele inflamabile, care nu sunt păstrate în colete închise ermetic sunt extrem de greu de detectat mai târziu din punct de vedere chimic.

Sacii obișnuiți din material plastic sunt făcuți din polietilenă și sunt permeabili pentru hidrocarburile lichide, din care motiv prelungirea timpului de păstrare a urmelor/probelor materiale poate duce la pierderea caracteristicilor fizico-chimice [5, cap.V, sec.1, subsec.16].

Ambalarea medicamentelor, drogurilor și precursorilor.

Potrivit dicționarului explicativ, prin *medicament* se înțelege „substanța care se folosește pentru a vindeca sau a preveni o boală” [7], iar prin *droguri*, se are în vedere „plante sau substanțe stupefiante ori psihotrope, sau amestecuri ce conțin asemenea plante ori substanțe, stabilite de Guvern” [1, art.1]. Consecvent cu aceasta, conceptul de *precursor*, în economia legiuitorului moldav înseamnă „substanță de origine naturală sau sintetică utilizată ca materie primă la producerea de substanțe stupefiante și psihotrope” [1, art.1], iar dintr-o viziune comparativă cu legislația României, prin termenul de *precursor*, se înțelege „substanțele chimice folosite la fabricarea ilicită a drogurilor, sărurilor acestora, precum și amestecurile ce conțin astfel de substanțe, cu excepția preparatelor farmaceutice și a altor preparate cu aceste substanțe, care nu pot fi recuperate sau utilizate în acest scop prin metode de laborator [4, art.2].

Ambalajul medicamentelor, drogurilor și precursorilor trebuie să asigure integritatea obiectelor și păstrarea proprietăților acestora la manipulare, astfel încât să fie respectate următoarele reguli:

1. înainte de ambalare, obiectele, plantele și fragmentele lor, care nu sunt uscate, se usucă și sunt plasate în ambalajele ventilate: pânză sau pungi de hârtie, pachete de hârtie sau plicuri. În cazul ambalării necorespunzătoare și păstrării acestora mai mult de 48 de ore, obiectele, plantele și fragmentele lor își pot pierde proprietățile inițiale și pot deveni necorespunzătoare pentru examinare;
2. este interzisă utilizarea pungilor și sacilor din polietilenă pentru ambalarea substanțelor specificate, deoarece acestea sunt expuse la dezintegrare rapidă și deteriorare;
3. lichidele sunt plasate în recipiente care se închid ermetic, de preferință, rezistente la șoc mecanic;
4. substanțele solide sunt ambalate în recipiente etanșe sau în pachete improvizate, plasate în pungă sau cutie;
5. seringile, comprimatele, brichetele și fiolele, pentru păstrarea aspectului exterior sunt plasate în recipiente rigide, astfel asigurându-le integritatea în timpul păstrării și transportului.

Acele de la seringi, sistemele de transfuzie sanguină, recipientele din sticlă, obiectele de tăiat trebuie ambalate separat de alte obiecte în containere solide (cutii, sticle, etc.), excluzând posibilitatea accidentărilor. Acele seringilor sunt închise cu capace de protecție sau îndoite. Pachetul trebuie să fie însoțit de un avertisment care să indice partea în care

se poate manipula în siguranță și dacă există pericol de infectare cu HIV sau cu Hepatită [5, cap.V, sec.1, subsec.16¹].

Ambalarea probelor provenite în rezultatul exploziei.

Dispozitivele neexplodate sau materiile explozive se ridică, se manipulează, se ambalează și se transportă doar de către specialiștii Secției tehnico-explozivă (ST-E) a Centrului tehnico-criminalistic și expertize judiciare al Inspectoratului General al Poliției al Ministerului Afacerilor Interne.

Pentru ambalarea acestei categorii de urme este necesar să fie respectate următoarele reguli:

1. Cerințe referitoare la ambalajul utilizat:

a) pentru împachetarea explozivilor se utilizează ambalaj din sticlă, polietilenă, hârtie, carton, lemn. Este interzisă folosirea în calitate de ambalaj a vaselor metalice, care au contact direct cu explozivii;

b) ambalajul trebuie să fie comod pentru transportare, trainic și ermetic să excludă căderea (vărsarea) corpurilor explozive în procesul transportării;

c) ambalajul și modul de ambalare trebuie să excludă posibilitatea mutării corpurilor explozive înăuntrul acestuia în caz de vibrații, cât și deplasarea elementelor obiectului exploziv unul față de altul.

2. Cerințe referitoare privind ambalarea obiectelor:

a) fragmentele dispozitivelor care au explodat (sau cele utilizate la inițierea sau la confecționarea dispozitivului exploziv) se ridică și se ambalează în modul și ambalajele corespunzătoare;

b) obiectele vestimentare ale autorului/victimei vor fi ambalate în pungi din hârtie sau din material plastic, doar dacă sunt bine uscate sau numai temporar pe timpul transportului;

c) frotiuri cu probe de pe mâinile victimei/persoanei în privința căreia există bănuiele de săvârșirea unei fapte prejudiciabile vor fi ambalate separat în recipiente din sticlă etanș;

d) obiectele colectate de la locul faptei (parbriz, geamuri, mochetă, etc.) care pot prezenta urme de materii explozive și unelte folosite de făptuitor/victimă se ambalează în cutii, lăzi, pungi din hârtie sau din material plastic;

e) probe de răzuiri (probele colectate de pe obiect prin răzuire) și hârtia de filtru cu spălături de pe obiecte voluminoase se vor ambala în pungi din material plastic;

f) pentru excluderea acțiunilor mecanice dure asupra corpului exploziv în caz de cădere pe pământ, asfalt, beton, etc., obiectul se învelește cu un material moale tip expandat, hârtie, etc.;

g) se interzice împachetarea în unul și același pachet a mijloacelor de explodare și încărcăturii principale de exploziv, cât și mijloacelor de inițiere electrică și surselor de curent electric. Capetele curățate ale firelor detonatorului electric trebuie unite prin răsucire [5, cap.V, sec.1, subsec.17].

Ambalarea și ridicarea urmelor biologice.

Urmele de origine biologică pot fi formate de sânge, spermă, salivă, transpirație, secreții vaginale, urină, fecale. Totodată, această categorie de urme include părul, organe și țesuturi umane, oasele și fragmentele acestora.

De regulă, urmele biologice se ridică în forma nativă cu obiectul purtător de urme. În cazul, în care nu este posibil din considerentele volumului sau altor particularități de a ridica obiectul întreg, urma se ridică cu o parte a obiectului.

Dacă obiectul purtător de urme biologice este de valoare, supra-voluminos sau intransportabil, atunci urmele se ridică prin răzuire sau transfer și în ultimul rând sunt efectuate spălături de pe obiect. La ridicarea urmelor prin metoda răzuirii și spălării este necesară ridicarea urmei de control.

La fața locului, urmele de sânge, spermă, urină, etc., pot fi depistate atât în formă uscată, cât și în formă fluidă. Urmele în stare umedă/lichidă aflate pe suprafețe neabsorbante pot fi ridicate cu o seringă sterilă (pipetă) ori prin transfer pe tampoane din tifon sterile, prin tamponarea ușoară a zonei/lor vizate. Ulterior, vor fi uscate corespunzător și apoi ambalate în plicuri care să le asigure securitatea.

Urme de sânge, spermă, urină, etc., de pe zăpadă se ridică cu un tifon adunat în câteva straturi prin plasarea zăpezii pe tifon, după care acesta se plasează pe o suprafața curată (fie farfurie sau sticlă), pe care merge procesul de topire și uscare. În așa mod se procedează dacă în cadrul cercetării locului faptei a fost depistată o cantitate de apă, în care cu probabilitate poate fi sânge.

Părul se ridică cu obiectul purtător de urme sau cu pensetă de pe obiect, poate fi utilizată pelicula adezivă pentru colectarea micro-urmelor sau pelicula adezivă de cancelarie (pelicule respective pot fi utilizate și pentru ridicarea sângelui și a spermei uscate de pe suprafețe neabsorbante). Totodată, pentru ridicarea părului poate fi utilizată folia adezivă cu gelatină sau echipament modern – aspirator cu containere de unică folosință.

Urmele de origine biologică (sânge, salivă sau alte secreții) absorbite în sol, nisip, lut, materiale de construcție în vrac, se vor ridica în totalitate (pe toată adâncimea pătrunderii), împreună cu stratul superior al solului, care înainte de ambalare se curăță de insecte, larve, viermi. Solul cu urme de origine biologică, mai întâi se ambalează în ambalaj din hârtie curată (dacă este umed se usucă) și apoi se ambalează în recipiente din sticlă cu capace, care permit închiderea ermetică a ambalajului.

În stare fluidă, urmele de spermă sau secreții vaginale se colectează cu ajutorul unei seringi sau prin tamponare cu un material absorbant steril. În funcție de caz, se păstrează într-un tub adecvat sau se usucă la temperatura de 2-4 grade.

Toate obiectele și urmele umede (neuscate) ridicate, înainte de ambalare sunt supuse uscării în depărtare de la surse de căldură și lumină/radiație solară directă, în incinte destinate acestui scop, la temperatura ambiantă, folosind condițiile atmosferice sau surse de ventilație indirectă. Utilizarea directă a surselor suplimentare de uscare – uscător de păr etc., este categoric interzisă.

Ambalarea urmelor biologice se efectuează, de regulă în pachete, plicuri din hârtie curată/sterilă, cutii de carton, eprubete, recipiente din sticlă.

Fiecare obiect cu urme în cauză și cu urmele de control se ambalează individual în ambalaje separate, ambalaj de protecție a urmei, apoi acestea se ambalează într-un ambalaj pe care se aplică inscripții explicative și sigiliul.

La ambalarea obiectelor purtătoare a urmelor biologice este necesar preventiv, de a proteja urmele respective împotriva deteriorării, distrugerii și contaminării prin înfășurarea obiectului cu materialul textil și hârtie (care trebuie să fie albe și curate) fixate de obiect cu peliculă adezivă, ață, bolduri, etc.

Obiecte de îmbrăcăminte se înfășoară cu urmele spre interior, iar pentru protejarea urmelor este necesar ca acestea să fie izolate prin acoperirea cu material textil și hârtie

(albe și curate). Ambalarea se execută astfel încât să se păstreze distribuția originală a petelor de sânge, spermă, salivă, etc., de pe obiectul ridicat.

Urmele biologice ridicate prin răzuire se transferă pe o foaie de hârtie curată care se împăturește sau într-un plic curat-steril, ulterior acestea se ambalează într-un alt plic din hârtie.

Firele de păr se plasează/ambalează individual în eprubete, pachete din hârtie curate sau folii de staniol, care ulterior sunt ambalate în alt pachet.

Ambalarea țesuturilor biologice moi se efectuează individual în recipiente/containere din sticlă, care se închid ermetic și după posibilitate sunt plasate la congelare până la ajungerea în laborator.

La ridicarea cadavrului și transportarea acestuia la morgă, mâinile acestuia se ambalează în pachete din hârtie curate, pentru evitarea pierderii și contaminării urmelor prezente pe acestea.

Categoric este interzisă ambalarea urmelor/obiectelor de proveniență biologică în ambalaj din polietilenă.

Urmele biologice, care pot să conțină agenți patogeni al virusului HIV sau hepatită, trebuie să fie păstrate în recipiente speciale și marcate distinct cu inscripția: „urma infectată cu HIV” sau „urma infectată cu Hepatită” [5, cap.V, sec.1, subsec.18].

Concluzie. În lumina celor menționate în prezentul demers științific, putem concluziona că, procedura și modalitatea de ridicare, ambalare și păstrare a mijloacelor materiale de probă este una rigidă, însă care diferă de la o categorie de urme la alta. Astfel, în eventuala respectării și aplicării de către organele de ocrotire a normelor de drept a regulilor generice enunțate în respectivul articol științific, vor facilita o bună desfășurarea a procedurilor judiciare.

Referințe bibliografice:

1. Legea nr.382 din 06.05.1999 cu privire la circulația substanțelor stupefiante, psihotrope și a precursorilor // Monitorul Oficial al Republicii Moldova potrivit ultimelor modificări și completări nr.195-209 din 24.05.2018;
2. Legea nr.461 din 30.07.2001 privind piața produselor petroliere // Monitorul Oficial al Republicii Moldova potrivit ultimelor modificări și completări nr.117-121 din 09.04.2021;
3. Legea nr.130 din 08.06.2012 privind regimul armelor și al munițiilor cu destinație civilă // Monitorul Oficial al Republicii Moldova potrivit ultimelor modificări și completări nr.462-466 din 15.11.2018;
4. Legea nr.300 din 17.05.2002 privind regimul juridic al precursorilor folosiți la fabricarea ilicită a drogurilor // Monitorul Oficial al României nr.409 din 13.06.2002;
5. Ordinul Inspectoratului General al Poliției al Ministerului Afacerilor Interne nr.412 din 17.18.2020 cu privire la aprobarea Procedurii operaționale standard privind ambalarea, etichetarea și păstrarea mijloacelor materiale de probă;
6. Ghid de securitate informatică pentru funcționarii publici. Poate fi accesat la următorul link: <https://cert.ro/vezi/document/ghid-protectie-functionari-publici>, vizualizat la 06.07.2021;
7. Dicționarul explicativ. Poate fi accesat la următorul link: <https://dexonline.ro/definitie/medicament>, vizualizat la 07.07.2021;
8. Butnariu Răzvan, Relevarea și examinarea urmelor papilare. Poate fi accesată la următorul link: <https://ru.scribd.com/doc/298850294/Urme-Papilare>, vizualizat la 02.07.2021;
9. Ciobanu Petruț, Investigarea odontologică judiciară. În: Revista Universul Juridic nr.6 din 2017, ISSN 2393-3445. Poate fi accesată la următorul link: <http://revista.universuljuridic.ro/investigarea-odontologica-judiciara/#f1>, vizualizat la 04.07.2021;
10. Garștea Nina, Cercetarea criminalistică a urmelor mijloacelor de transport. Poate fi accesată la următorul link:

http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/7814/Conf_TIEM_2011_pg58_61.pdf?sequence=1&isAllowed=y, vizualizat la 06.07.2021;

11. Roșca Cătălin, Rusu Diana, Mocanu Alexandru și Golban Ștefan, Solul – învelișul viu al pământului. În: Materialele Conferinței științifico-practică „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”, consacrată jubileului „90 de ani ai Facultății Biologie și chimie” a Universității de Stat din Tiraspol, din 21-22 martie 2020, Volumul II, Chișinău, numărul total de pagini: 206, ISBN 978-9975-76-306-6;
12. Zorcă Ștefania, Aspecte generale privitoare la identificarea urmelor biologice de natură umană cu ocazia cercetării la fața locului. Poate fi accesată la următorul link: <https://www.juridice.ro/735025/aspecte-generale-privitoare-la-identificarea-urmelor-biologice-de-natura-umana-cu-ocazia-cercetarii-la-fata-locului.html>, vizualizat la 02.07.2021;
13. Zorcă Ștefania, Identificarea persoanei făptuitorului prin amprentare – noțiuni generale. Poate fi accesată la următorul link: <https://www.juridice.ro/735657/identificarea-persoanei-faptuitorului-prin-amprentare-notiuni-generale.html>, vizualizat la 02.07.2021;
14. Urmele de picioare. Poate fi accesată la următorul link: <https://www.rasfoiesc.com/legal/criminalistica/URMELE-DE-PICIOARE21.php>, vizualizat la 03.07.2021;
15. Urmele de picioare – caracteristicile urmelor de picioare, descrierea urmelor. Poate fi accesată la următorul link: <https://www.qdidactic.com/sanatate-sport/psihologie/criminalistica/urmele-de-picioare-caracteristicile-urmelor-de-picio111.php>, vizualizat la 03.07.2021;
16. Urmele instrumentelor de spargere. Poate fi accesată la următorul link: <https://administrare.info/drept/12989-urmele-instrumentelor-de-spargere>, vizualizat la 05.07.2021.

ОРГАНИЗАЦИЯ УДАЛЕННОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

НАТАЛИЯ БАЛЬ,

**кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии,
ИННА ФИЛИПОВИЧ,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии

А. ШАБЕТНИК,

Выпускница 2021 года специальности «Логопедия»

Институт инклюзивного образования,

Белорусский государственный педагогический университет

имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь

Следует признать, в настоящее время количество детей с фактором риска в речевом развитии неуклонно растет. В Беларуси каждый 600-й ребенок рождается с врожденными расщелинами губы и неба (далее – ВРГН), попадая в категорию детей с фактором риска в речевом развитии, и нуждается в повседневной помощи с момента рождения. Эффективность ранней помощи связана с интенсивным развитием и пластичностью мозга ребенка на первом году жизни, а также возможностями формирования необходимых паттернов, связанных с нормализацией жизни малыша с лицевой дисплазией. Для реализации квалифицированной помощи недостаточно поставить родителей перед фактом борьбы с трудностями, необходимо максимально информировать родителей детей с ВРГН о способах и приемах преодоления, нормализации и развития имеющихся трудностей, а также вовлекать коррекционную работу еще на ранних этапах.

Опыт показывает, что родители недооценивают свою роль в оказании коррекционной помощи своему ребенку, хотя интуитивно понимают ее

необходимость. Кроме того, большинство из них не имеют достаточных знаний для этого, при том, что информация электронных ресурсов о характере нарушения развития и оказании первичной помощи малышу весьма распространена, разнообразна и доступна. Так становится очевидной проблема организации целенаправленного удаленного консультирования родителей по проблемам преодоления или минимизации последствий врожденных расщелин губы и неба.

Любая форма организации консультирования, будь то кабинетное или удаленное, строится на запросах родителей и опыте разрешения насущных вопросов оказания коррекционно-педагогической помощи малышу со стороны специалистов. К проблеме консультирования родителей и коррекционной (логопедической) работы с детьми с ВРГН обращались и обращаются многие ученые и практики специального образования.

До сих пор актуальными являются методики работы с детьми и взрослыми с врожденными расщелинами губы и неба С. В. Таптаповой и Т. В. Волосовец. Последовательность формирования воздушной струи и избавления голоса от гнусавости, работа по развитию подвижности мышц гортани, мягкого неба и механизма нёбно-глоточного смыкания – это азы логопедической работы по предупреждению или преодолению ринолалии как последствия врожденного незаращения нёба [9; 1].

С. В. Таптаповой подчеркивалась необходимость своевременной, и главное, ранней работы по формированию непатологических паттернов в области дыхания и производства голоса. Автор уделяла особое внимание коррекционной работе по улучшению голоса детей до пластической операции нёба, постановке физиологического и речевого дыхания, профилактике дистрофии мускулатуры глотки и нёба. Предложенные ею приемы являются классическими образцами коррекционной работы учителя-логопеда в условиях кабинетной работы учреждения здравоохранения. В этой работе родителям было отведено место наблюдателей, выполняющих инструкции специалиста. Учитель-логопед исполняет ведущую роль и воистину является Учителем, а родители выполняют «домашние задания», повторяя предложенные упражнения [9].

Т. В. Волосовец предложила систему *совместной работы* учителя-логопеда и родителей детей с ВРГН, в которой представлены рекомендации и перечень упражнений по воспитанию и развитию речи с учетом трудностей при данной лицевой дисплазии. В этих рекомендациях автор делала ставку на осознанность действий родителей, повышение их компетентности в решении проблемы малыша за счет просвещения и оказание психологической поддержки в виде разъяснительных и психотерапевтических бесед [1].

В начале двухтысячных Г. Н. Соломатиной на основе опыта сотрудников Института коррекционной педагогики РАО по стимуляции речевого развития детей раннего возраста с нормальным развитием был разработан комплекс мероприятий по предупреждению речевых нарушений у детей с расщелинами нёба. В нем коррекционная работа построена с учетом закономерностей нормального хода развития речи, что позволяет предупредить или смягчить возможные речевые нарушения у детей с ВРГН. Программа рассчитана на то, что родители

самостоятельно используют предлагаемые игры и упражнения с ребенком *под контролем* учителя-логопеда [8].

Н. В. Обухова указывает на то, что в условиях поликлиники ситуативное взаимодействие с ребенком недостаточно эффективно из-за кратковременного характера консультативного приема. Поэтому, отмечает автор, работу с ребенком с ВРГН лучше проводить опосредованно, через обучение родителей [7]. Развивая данную концепцию коррекционной работы, Е. В. Каракулова делает акцент на использование фонологоритмических приемов как наиболее адекватных и отвечающих специфике речевого нарушения, а также доступных родителям малышей в домашних условиях [4].

Л. А. Зайцева выделяет из общего контекста консультирования родителей детей раннего возраста с фактором риска речевого нарушения специфические приемы коррекционной работы с малышами с врожденными расщелинами. Автор подчеркивает важность грамотного и спокойного общения с родителями, установления доверительной дистанции для полноценного сопровождения ребенка, что выражается в следующем: постоянный мониторинг и фиксации его состояния; применение индивидуальных приемов, подходящих только для данного малыша; прогнозирование дальнейшей коррекционной работы в результате обмена мнениями со значимыми взрослыми [3].

Т. Я. Мосьпан и О. В. Гинтер отмечают, что 90% родителей детей с ВРГН затрудняются в выполнении рекомендаций логопеда. Родители ссылаются на ряд причин, по которым рекомендации выполнялись неполно или вовсе не выполнялись. Авторы отмечают, что незначительное количество родителей выполняют рекомендации, которые получили от логопеда, но через некоторое время начинают нуждаться в динамической оценке состояния ребенка и подтверждении того, что их труд является эффективным. Это означает, что требуется постоянный мониторинг и квалификация состояния ребенка учителем-логопедом, а также психологическая поддержка и одобрение усилий родителей что является незаменимым стимулом для них. Кроме того, описание состояния ребенка на каждом временном и возрастном этапе сопровождается обучением приемам и способам коррекционной работы, что значительным образом повышает педагогическую компетентность родителей и позволяет интенсивно включать их в абилитационный процесс уже на раннем этапе [6].

С течением времени и на фоне бурного развития информационно-коммуникационных технологий стала очевидной возрастающая роль сети Интернет в распространении, популяризации и пропаганде знаний о причинах, состояниях и методах преодоления или минимизации последствий врожденных расщелин губы и неба. Стали появляться и специфические ресурсы с подобной информацией, созданные государственными и общественными организациями.

В Республике Беларусь в 2018 году родителями детей с врожденными расщелинами губы и/или неба, был запущен сайт www.ulybki.by. Участниками данного проекта являются как специалисты в данной области, так и родители, взрослые люди с расщелиной губы и неба, а также неравнодушные к данной проблеме граждане. В 2019 году было зарегистрировано социально-информационное учреждение помощи

детям с врожденной расщелиной губы и неба «Улыбки наших детей», представители которого имеются в каждом регионе Беларуси [10].

Люди с расщелиной губы и неба и родители таких детей получили возможность информирования и организации комплексной реабилитации, и конечно же, оказания необходимой психологической помощи и поддержки. На данном сайте родители могут найти информацию, размещенную по основным разделам: кормление, лечение, юридические вопросы, ответы на вопросы. К сожалению, информации на сайте явно недостаточно, а некоторые разделы представлены номинально. Кроме того, сайт ориентирован исключительно на целевую аудиторию, поэтому не представлена информация относительно профилактики данного нарушения еще до рождения ребенка.

Содержание данного сайта и стало отправной точкой для разработки собственного проекта по консультированию родителей детей с ВРГН в рамках сайта учреждения образования (здравоохранения) или личного блога учителя-логопеда. Анализ содержания и деятельности сайта «Улыбки наших детей» показал, что существуют несколько проблем контента, требующих разрешения. К ним следует отнести:

1. размещение информации по профилактике расщелин губы и/или неба у новорожденных, поскольку будущим родителям необходимо знать о рисках их появления, ранней пренатальной диагностике, мерах по предупреждению данного нарушения до наступления беременности;
2. последовательность первичных действий по нормализации жизнедеятельности новорожденного с ВРГН;
3. логичное и последовательное представление информации о периодах коррекционной работы с ребенком и роли родителей в ее эффективности.

Контент-анализ интернет ресурсов (5-ти сайтов посвященных исключительно проблеме ВРГН и 17-ти сайтов по проблемам речевых нарушений, но с наличием информации о ВРГН) выявил следующее:

1. в большинстве случаев сайты не структурированы по адресатам информации;
2. в основном информация, представленная на сайтах, связана с вопросами хирургического вмешательства, организации кормления, применения специальных приспособлений;
3. представленная информация, в основном, носит сугубо научно-методический характер и предназначена специалистам, что влияет на доступность ее понимания родителями;
4. 45% от общего числа проанализированных сайтов не предусматривают возможности удаленного консультирования родителей детей с ВРГН.

Онлайн-анкетирование родителей детей с ВРГН показало, что наиболее часто используемой формой консультирования является личная встреча специалиста с родителями. При этом специалисты также подтверждают актуальность в современных условиях удаленной формы консультирования с использованием социальных сетей, сайтов учреждений здравоохранения и образования, блогов учителей-логопедов. По результатам опроса наиболее востребованными в консультировании родителей детей с ВРГН являются вопросы (в порядке убывания): организации кормления, дальнейшего развития речи, хирургического вмешательства,

оказания психологической помощи взрослым, проведения массажа для детей с ВРГН. Отдельно были отмечены следующие явления: имеет место недостаточная профессиональная информированность специалистов по вопросам использования специальных приспособлений для детей с ВРГН (ортодонтических и иных), организации логопедического массажа и дыхательной гимнастики для данной категории детей, отсутствие практического опыта учителя-логопеда в работе с детьми с ВРГН.

Таким образом, выявленные проблемы (недостаточность методического обеспечения консультирования родителей детей с ВРГН в сети Интернет, отсутствие структурированной и понятной, последовательной и четко организованной информации, релятивной современным тенденциям и условиям) стали поводом к созданию модели примерного сайта для родителей детей с ВРГН.

На основе изученных теоретических материалов, а также на основании результатов эмпирического исследования, была разработана модель сайта для консультирования родителей детей с ВРГН. Исходя из типологии педагогических моделей, которые предложены Е. А. Лодатко, для построения структуры сайта, предназначенного для консультирования родителей детей с ВРГН, нами были выбраны *содержательная* и *прагматическая* модели [5]. С одной стороны, важная составляющая сайта – это его содержательная наполняемость (прямая информация, гиперссылки, ресурсы и пр.). С другой стороны, как показал опыт работы других сайтов, весьма значимым фактором легкого использования является структура размещаемых сведений и их релевантность. Поскольку сайт предназначен в большей степени неспециалистам – родителям детей с ВРГН, его деятельность строится на соблюдении ряда принципов, обеспечивающих доступность, исполнимость и эффективность предлагаемой информации. К ним относятся:

1. *Принцип научности*, предусматривающий включение в содержание сайта для консультирования родителей детей с ВРГН научной информации, достоверных и проверяемых фактов.
2. *Принцип динамичности*, гарантирующий возможность вносить своевременные корректировки в содержание сайта, улучшать представленные родителям (и самими родителями) эффективные и креативные приемы работы с детьми с ВРГН, обновлять рекомендации, а также ссылки на новые источники информации.
3. *Принцип системности*, подразумевающий компоновку и размещение информации в виде целостной системы: последовательно и в соответствии с возрастными особенностями, с учетом индивидуальности условий развития, воспитания, в также при обязательном включении значимых для ребенка взрослых в коррекционно-развивающий процесс. Кроме того, принцип предусматривает всестороннее рассмотрение устройства необходимой и достаточной среды для нормализации жизни ребенка: с юридической, медицинской (педиатрической, физиотерапевтической и реабилитационной), психологической, социальной и коррекционно-педагогической сторон.
4. *Принцип дифференцированного подхода*, гарантирующий предоставление различных, индивидуальных и даже персонифицированных приемов коррекционной работы на основе запроса родителей и особенностей организма и личности ребенка с ВРГН.

5. *Принцип доступности*, который предусматривает ясность и простоту, предлагаемой родителям информации, ее логичность и четкость причинно-следственных связей, а также достаточную краткость и разумную последовательность.

Вышеперечисленные принципы и определяют порядок организации и содержание материала, включенного в контент сайта для консультирования родителей детей с ВРГН. Так необходимость четкого структурирования информации для полноценного консультирования родителей на сайте в условиях удаленного доступа способствовала рациональному разделению информации по профилактике на первичную и вторичную.

Раздел по первичной профилактике включает в себя информацию о причинах: почему ребенок рождается с расщелиной губы и/или неба, к каким специалистам обращаться для консультирования до и во время беременности, правила, которые необходимо соблюдать в период беременности.

Раздел по вторичной профилактике представляет информацию об особенностях жизнедеятельности ребенка с ВРГН и необходимой коррекционной работе с ним. В свою очередь эта информация для родителей разделяется на более конкретные темы: как работать над дыханием, артикуляцией, слухом у ребенка с ВРГН, чтобы предотвратить появление различных нарушений речи. Это закономерно формирует блоки информации, содержащие различные методы коррекционной работы: манипуляции и приемы, игры и упражнения; рекомендации, содержащие правила и условия их проведения; различного рода памятки об особенностях коррекционной работы с ребенком, имеющим ВРГН, содержащих предупреждения и ограничения.

На основе данных анализа и опроса мнения родителей были разработаны и систематизированы в комплекс психолого-педагогические рекомендации по реализации родителями коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими врожденные расщелины губы и/или неба. Разработанный нами комплекс построен на основе наиболее частых вопросов, задаваемых взрослыми и отвечает следующим требованиям к изложению информации:

- структурированность информации, полнота и разумная достаточность ее представления;
- адаптированность для родителей (доступность, ясность и простота изложения);
- последовательность и логичность [2].

Комплекс имеет следующую структуру, представленную через блоки информации:

1. Организация кормления ребенка.
2. Организация режима дня ребенка; сна и бодрствования ребенка.
3. Массаж.
4. Артикуляционная и миогимнастика.
5. Развитие дыхания.
6. Развитие голоса.
7. Развитие слуха (слухового восприятия).

Каждый блок состоит из вопросов родителей и ответов на их вопрос учителем-логопедом в виде четко расписанных рекомендаций. Сами блоки с рекомендациями

размещены на личном сайте логопеда А. О. Шабетник (<https://sites.google.com/view/logopedshabetnik/home/roditelam/рекомендации>).

Остановимся на отдельном рассмотрении комплекса методических рекомендаций для родителей детей с ВРГН, как наиболее востребованной составляющей консультирования.

Блок 1. Организация кормления ребенка содержит ответы на ряд практических вопросов, например, *«Когда можно прекращать зондовое питание? или «Что делать, если во время грудного вскармливания ребенок захлебывается, кашляет, срыгивает, появляется рвота?»* Далее перечисляются способы для облегчения кормления, подкрепленные иллюстрациями; рассматриваются вопросы положения и активности ребенка в момент питания, перехода к густой и твердой пище, организации питания до и после операции и пр.

Блок 2. Организация режима дня ребенка, сна и бодрствования содержит сведения, которые отвечают на следующие наиболее повторяемые вопросы родителей детей с ВНР о правильности самого режима дня и режимных моментов, например, *«Как правильно организовать период бодрствования малышей различного возраста (от новорожденных до детей 3-х лет)?»*. Приводятся варианты режима дня для детей различных возрастов, а также перечень средств, приспособлений и оборудования для организации их досуга.

Блок 3. Массаж наполнен информацией о разнообразных приемах массажа, схем и иллюстраций (видео) его грамотного осуществления; приводятся правила и ограничения при выполнении различных приемов для разных возрастов и физического состояния детей. Для каждого случая перечисляются наиболее благоприятные условия: время, температура, последовательность и сила выполнения приемов, а также их игровой характер и обязательность позитивных эмоций и проявления удовольствия у малыша.

Блок 4. Артикуляционная и миогимнастика посвящен ответам на такие вопросы родителей как: *«Когда и в каких условиях лучше проводить артикуляционную гимнастику, как правильно ее выполнять?»*. Кроме того, родителям предлагаются упражнения миогимнастики, которую советуют врачи-ортодонты (для развития круговой мышцы рта и мышц, которые регулируют положение нижней челюсти).

Блок 5. Развитие дыхания раскрывает особенности диафрагмально-реберного типа дыхания и отвечает на вопрос о важности его формирования. В блоке приводится комплекс упражнений и игр для развития этих типов дыхания, который включает в себя статические и динамические упражнения, а также игры, формирующие правильное дыхание через рот и нос.

Блок 6. Развитие голоса содержит ответы на вопросы о появлении «гнусавого» голоса, профилактике данного явления. В этом разделе дан перечень доступных и приятных малышу голосовых упражнений в форме различных игр и манипуляций с привычными предметами быта.

Блок 7. Развитие слуха (слухового восприятия) посвящен ответам на вопрос *«Зачем развивать фонематический слух?»* и *«Каковы риски возникновения трудностей в обучении ребенка?»*. В данном блоке представлены упражнения и игры для развития фонематического слуха, а также даны ссылки на наиболее популярные

и простые дидактические игры. Отдельно представлены правила и последовательность упражнений для развития фонематического слуха, который разделен на этапы: 1) развитие неречевого слуха; 2) развитие речевого слуха; 3) развитие звукового анализа и синтеза.

Представленный комплекс рекомендаций находится в открытом доступе, что позволяет родителям использовать его в любом месте и на любом устройстве, а также обеспечивает его мобильность и доступность.

Структура и примерное содержание сайта, посвященного консультативной работе учителя-логопеда с родителями детей с ВРГН, разрабатывались в течение двух лет и были апробированы на уровне теоретических обоснований в публикациях и научном проекте в рамках гранта Министерства образования республики Беларусь; в рамках международных научно-практических мероприятий: конференциях, олимпиадах и конкурсах научных проектов; обсуждении, апробации и внедрении в деятельность учителей-логопедов учреждений образования. Успешная апробация модели сайта консультативной работы учителя-логопеда с родителями детей с ВРГН и позитивная экспертная оценка его структуры и функциональности подтвердили целесообразность его использования и предполагают дальнейшее совершенствование. Так на основе данного контента можно разработать мобильное приложение с ответами на вопросы родителей и фиксацией изменений в развитии речи малыша.

Безусловно, представленный в данной статье образец организации удаленной консультативной работы учителя-логопеда с родителями ВРГН стоит считать примерным, что не исчерпывает решение задачи по его дальнейшей разработке и качественному наполнению. Данный вопрос нуждается в постоянном мониторинге, обновлении и пополнении средств и инструментов консультативной работы в условиях удаленного обучения. К тому есть достойные предпосылки и условия, поскольку все большее распространение практики удаленного консультирования родителей детей с ВРГН способствует продвижению идеи создания грамотного и востребованного контента.

Использованная литература:

1. Волосовец Т. В. Воспитание и развитие речи у детей с врожденными расщелинами губы и неба / Т. В. Волосовец // Логопедия. Методическое наследие : Пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов : В 5 кн. Кн. 1 : Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи : В 2 ч. Ч. 2. Ринолалия. Дизартрия / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2006. – С. 93 – 102.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика – Вып. 16. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217 – 237.
3. Зайцева Л. А. Консультативная помощь родителям детей с фактором риска в речевом развитии : пособие для дефектологов / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев. – Минск : Зорны верасень, 2005. – 46 с.
4. Каракулова Е.В. Фонологоритмическая работа с детьми раннего возраста при врожденных расщелинах губы и неба / Е. В. Кракулова, Н. В. Обухова // Специальное образование. – 2019. – №1. – С. 27 – 40.
5. Лодатко Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. – 2014. – № 1. – С. 126 – 128.
6. Мосьпан Т. Я. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / Т. Я. Мосьпан, О. В. Гинтер // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 5 – 16.

7. Обухова Н. В. Этапы логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющими врожденную расщелину губы и неба / Н. В. Обухова // Специальное образование. – 2019. – № 2. – С. 128 – 145.
8. Соломатина Г. Н. Стимуляция речевого развития детей с врожденными расщелинами губы и неба / Г. Н. Соломатина // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 15 – 21.
9. Таптапова С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса: Кн. для логопеда / С. Л. Таптапова. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
10. Улыбки наших детей. URL: <http://ulybki.by> (дата обращения: 10.03.2021).

ПЕРВИЧНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДЕТСКОМ САДУ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ РАЗВИТИЯ

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

Abstract: *The article presents the actual problem of selecting the appropriate tools for assessing children in an inclusive kindergarten, presents a system of methods for assessing the subjects of an inclusive educational process, identifies the most effective primary assessment of children with special educational needs.*

Keywords: *primary assessment, inclusive education, assessment strategies*

«Оценка заслуживает важное место в сфере образования. Будучи интегрированной, она всегда имеет прямой или косвенный прогресс в расширении и качестве обучения». (D. Ausubel)

Дэвид Бланкет писал, что образование детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) является одной из основных задач для любой страны [1].

Е.В. Легких, С.Г. Макарова, Н.В. Новоселова и другие специалисты выделяют несколько проблем в сфере оценивания детей с ООП: отсутствие единых подходов и преемственности в оценивании; неразработанность критериальной базы оценивания; слабая ориентация образовательного процесса на достижения ребенка. В связи с этим актуальной является проблема совершенствования системы оценивания дошкольников [2].

Грамотная и своевременная организация процесса оценивания с использованием индивидуального подхода, позволяет диагностировать образовательный уровень ребенка, его способности к обучению, определить актуальный и потенциальный уровень развития, что позволяет внести своевременные корректировки в образовательный процесс и как следствие повышает результаты в усвоении образовательной программы.

Итак, оценивание развития ребенка с ООП - это:

- процесс сбора, обработки и интерпретации количественной и качественной информации об особенностях развития ребенка с целью выявления его потенциала и индивидуальных потребностей;
- действие группы специалистов, реализованное в определенные сроки с использованием соответствующих инструментов;

- источник данных, собранных в целях составления программ индивидуальной помощи детям с ООП [3].

В целях обеспечения качества процесса, оценивание ребенка должно включать сотрудничество специалистов, координацию их действий для обеспечения многостороннего подхода в процессе сбора, интерпретации и использования полученных данных. Не следует забывать и о необходимости обеспечения естественного процесса оценивания в защищенном пространстве и создания благоприятного климата.

Также, в процессе оценивания необходимо принимать во внимание общее физическое и эмоциональное состояние ребенка в период оценивания, собственный ритм и темп ребенка, способность воспринимать вербальное и невербальное обращение к нему, индивидуальные и возрастные особенности развития ребенка.

Процесс оценивания реализуется, в первую очередь, в интересах ребенка с ООП и осуществляется на основании следующих принципов дифференциации и объективности оценки; актуальности и эффективности; конфиденциальности; доступности, ясности и многопрофильности; принцип единства параметров, критериев и инструментария оценки, а также принцип участия в процессе ребенок/родитель/законный представитель ребенка.

Основными функциями оценки являются: информационная, контролирующая и регулирующая [4].

Для реализации объективного оценивания педагоги должны четко представлять результаты, которые должны достигнуть дети определенного возраста. В условиях инклюзивного образования в качестве параметров образовательных результатов могут выступать:

- соответствие стандартам (в качестве ориентира в соответствии с принятой и утвержденной Министерством Образования и Исследования Республики Молдова оценочной системой);
- динамика в развитии ребенка (самооценка ребенка и оценка его персональных качеств родителями и дидактическими кадрами);
- творческие достижения ребенка;
- индивидуальная образовательная траектория.

Типы оценивания классифицируются по различным критериям. В зависимости от уровней, на которых они реализуются и преследуемых целей различают два типа: первичное оценивание и комплексное.

Первичное оценивание предполагает:

- определение текущего уровня развития ребенка, особенностей и потенциала его развития;
- предположение о степени соответствия уровня развития ребенка уровню, данного возраста;
- установление программ персонифицированного вмешательства.

И, если комплексное оценивание осуществляется службой психопедагогической помощи (далее СПП), то процесс первичного оценивания развития ребенка в каждом образовательном учреждении осуществляется междисциплинарной институциональной комиссией (далее МИК), состоящей из соответствующих специалистов.

Ситуации, при которых проводится первичное оценивание, могут считаться:

- случаи, выявленные представителями учебных заведений, медицинских учреждений, социальными службами, органами публичного управления, другими организациями, работающими в области прав ребенка;
- случаи обращения родителей/законных представителей ребенка.

С письменного согласия родителей или своего законного представителя ребёнок будет находиться под наблюдением специалистов, с целью выявить возможные проблемы развития, трудности в обучении, поведенческие проблемы, требующие дальнейшего вмешательства. Практика показывает, что в большинстве случаев именно учебное заведение идентифицирует существование некоторых проблем, которые сдерживают развитие ребенка и затрудняют процесс обучения.

Отличительные особенности первичного оценивания от комплексного предоставлены в рис.1 в виде графика Т.

Таб.1 Типы оценивания детей с ООП

ТИПЫ ОЦЕНИВАНИЯ	
Первичное оценивание	Комплексное
Реализуется в течение 7 дней с момента обнаружения случая	В течение месяца с момента обнаружения случая
Осуществляется в учебном заведении, МИК	Осуществляется СПП
<p>Предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определение актуального уровня развития ребенка и потенциала его развития; • Оценку степени соответствия уровня развития ребенка характеристикам Стандартов обучения и развития детей от рождения до 7 лет; • определение программ персонализированного вмешательства. 	<p>Предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> • определение количественных и качественных особенностей развития и потенциала ребенка; • определение ООП ребенка; • рекомендацию наиболее оптимальных форм инклюзивного образования; • установление и рекомендация услуг поддержки, специальных поддерживающих услуг (психологическая, логопедическая, дополнительная помощь/ консультация и др.); • осуществление оценивания СПП по областям развития: оценивание физического развития; оценивание умственного развития; оценивание навыков речи и общения; оценивание социоэмоционального состояния; оценивание поведенческих проявлений.
Заканчивается протоколом оценивания развития ребенка	Заканчивается рапортом по комплексному оцениванию развития ребенка

Организация процесса первичного оценивания включает в себя следующие этапы:

- планирование процесса оценивания – определение целей, стратегий оценивания, подбор инструментария оценки, параметров образовательных результатов;
- оценивание, осуществляемое посредством запланированных стратегий;
- интерпретация результатов по намеченным критериям;
- формулировка выводов;
- принятие решений по корректировке в зависимости от сформулированных выводов по итогам оценивания.

При **планировании процесса оценивания** следует учитывать, что конечные цели обучения должны отражать компетенции, которые должны быть сформированы у дошкольника по завершении соответствующего возраста. Все конечные цели

обучения должны содержать измеряемые результаты по окончании определенного этапа обучения. Конечные цели должны быть сформулированы четко, чтобы и родители, и, при необходимости, ребенок понимали, что он в состоянии будет знать и делать по окончании учебного года. Для каждой сформулированной конечной цели необходимо указать педагогические стратегии и соответствующие методы оценивания.

Оценивание развития ребенка осуществляется на основе инструментов, одобренных и апробированных в установленном порядке: апробированных на международном уровне, адаптированных и утвержденных Министерством Образования и Науки и иными авторизованными структурами.

К каждой методике применимы различные способы реализации. В зависимости от области, уровня и задач оценивания, специалисты могут разрабатывать собственные инструменты (карточки для оценивания, контрольные списки) или адаптировать уже существующие

В современной практике при первичном **оценивании** развития ребенка чаще всего используют следующие стратегии:

1. Портфолио
2. Направленное (запланированное) и спонтанное (незапланированное) наблюдение за деятельностью и поведением ребенка
3. Индивидуальные и групповые интервью с ребенком, родителями, специалистами.
4. Анализ продуктов деятельности дошкольника (эффективнее с пятилетнего возраста)
5. Тесты: на моторику, когнитивные, психологические и др., карточки, анкеты, контрольные листы и т.д. (Тесты не должны быть основой оценивания ребенка с ООП).

1. Портфолио (рассмотрение дела ребенка)

Одной из оптимальных стратегий оценивания ребенка с ООП является портфолио. Портфолио позволяет отследить результаты ребёнка в различных видах деятельности на протяжении определённого времени, осуществлять контроль динамики развития и формирования индивидуальных способностей ребёнка.

Цель портфолио как одной из стратегий оценивания – сбор, систематизация, хранение и презентация результатов развития ребёнка, его достижений, способностей, склонностей и интересов.

2. Направленное (запланированное) и спонтанное (незапланированное) наблюдение за деятельностью и поведением ребенка.

Метод наблюдения чаще всего используется в первичном оценивании ребенка с ООП. Данная стратегия состоит в постоянном внимательном, точном и регистрируемом наблюдении за поведением ребенка в целях выявления важных аспектов в его развитии.

В качестве объекта наблюдения могут быть:

- эмоциональные, моторные, физиологические, поведенческие, вербальные, невербальные проявления, типичные для ребенка в обычной ситуации или в критической ситуации;
- частота, интенсивность, типы проявлений;

- доминирование отношений принятия, отвержения, отрицания некоторых ценностей;
- когнитивные способности ребенка: способность понимания, сравнения, анализа, синтеза;
- уровень развития психических процессов и др.

Для того чтобы наблюдение пришло к соответствующему адекватному выводу по оцениванию, оно должно выполнять ряд условий, которые обеспечат достоверность, объективность, качество наблюдаемых фактов.

Наблюдатель должен зарегистрировать записи наблюдений. В записях наблюдения не должно быть личного мнения, гипотез, субъективных реплик того, кто оценивает. Наблюдение может длиться от нескольких минут до нескольких дней, в зависимости от субъекта и объекта оценивания.

3. Индивидуальные и групповые интервью с ребенком, родителями, специалистами включают в себя:

- Биографический метод, или анамнез, представляет собой метод, который располагает по порядку события жизни ребенка и его семьи в целях идентификации условий роста и развития ребенка. Этот метод концентрируется на причинно - следственных связях между фактами, ситуациями, эпизодами из жизни и способствует объяснению его поведения.
- Метод беседы предполагает специально подготовленную беседу между тем, кто оценивает, и субъектом оценивания. Беседа помогает изучить внутренний мир ребенка, разобраться в его реакциях на различные раздражители и т.д.

4. Анализ продуктов деятельности дошкольника

Анализ продуктов деятельности — это одна из стратегий оценивания личности ребенка с ООП, позволяющая опосредованно изучать ее психологические особенности по практическим результатам деятельности.

Очень важно разработать критериальный аппарат. В работе по анализу продуктов детской деятельности можно использовать следующие критерии анализа продуктов деятельности:

- Содержание выполненного изображения (краткое описание). Отметить его оригинальность, а также разнообразие, богатство или, наоборот, скудность содержания.
- Передача формы (форма простая, сложная, передана точно, немного искажена или вовсе не удалась).
- Строение предмета: части предмета расположены верно либо искажены.
- Передача пропорций предмета в изображении.
- Композиция: пропорциональность построения, ритмичность изображения, рамер изображения и его расположение на листе бумаги и т.д..
- Передача движения. Статическое изображение либо нет.
- Цвет. (Передача реальной окраски предметов. Преобладают насыщенные (яркие) цвета или пастельные, бледные или холодные тона).
- Характер линий. Сильный, энергичный нажим, иногда продавливающий бумагу. Линия жесткая или слабая, слитная или прерывистая, выходит ли за линии контура.

- Материалы, использованные для создания изображения (при условии самостоятельного их выбора).
- Уровень самостоятельности выполнения работы.
- Эмоционально-эстетическое отношение к процессу создания изображения.
- Творчество. Оригинальность изображения [5].

5. Тесты: на моторику, психологические и др., карточки, анкеты, контрольные листы и т.д.

С помощью тестов можно получить за довольно короткое время точную и объективную информацию о характеристике тестируемого субъекта, с помощью которой можно сформулировать прогнозы. Использование тестов в образовательной среде очень удобно, так как предоставляет возможность определить трудности в развитии ребенка с ООП. Однако, существуют определенные ограничения в применении тестов. Классические тесты требуют соблюдения процедуры, условий и сложной интерпретации, что предполагает предварительную тщательную подготовку со стороны организатора оценивания. Результаты тестов, проведенных неправильно, могут привести к индивидуальной оценке с негативными и, порой, тяжелыми последствиями. По своей структуре тесты являются инструментом, который можно применять к большой группе однотипных людей, поэтому, если есть необходимость их применения для частного случая, метод тестирования надо комбинировать с другими методами.

В случае, когда учебное заведение предполагает наличие потенциальных проблем в развитии ребенка (по инициативе родителей, семейного врача, учителей), применяется контрольный лист для первичного определения проблем в развитии ребенка. Результаты применения Контрольного листа в сочетании с изучением результатов развития ребенка (если они есть на данном этапе), наблюдений за поведением ребенка и другой информацией, могут стать поводом изучения случая на заседании МИК.

Важно запомнить, что в зависимости от области, уровня и субъекта оценивания, специалисты могут разработать собственные инструменты (оценочные карточки, контрольные списки и др.) или адаптировать те, что уже существуют.

Независимо от примененных техник оценивания, они должны иметь следующие характеристики: валидность, надежность, честность.

Следующим шагом в процессе оценивания является ***интерпретация результатов по намеченным критериям.***

Информация, собранная в результате применения различных инструментов оценивания развития ребенка, подвергается процессу обработки, который предполагает структурирование собранных данных, их анализ, обобщение и систематизацию по соответствующим категориям, в электронном формате включительно.

Интерпретация данных как часть процесса обследования предполагает включение отобранной информации в определенный набор критериев, норм, стандартов относительно данной личности и выдвижение значимых предположений относительно проведенного обследования.

В процессе использования результатов оценивания выделяется два этапа:

- Обработка и интерпретация данных оценивания;

- Значение результатов оценивания.

Обработка результатов – это этап оценивания развития ребенка, который состоит в организации собранной информации, аналитической обработке, синтезе и систематизации по категориям. Обработка результатов может быть количественной и качественной.

Результаты оценивания могут служить для составления рекомендаций по развитию ребенка, а также быть отправной точкой для специализированных оптимальных услуг.

Следует отметить, что при первичном оценивании акцент ставится не только на результат, но и на процесс его достижения.

Не стоит забывать, что дошкольнику с ООП может понадобиться так называемая адаптация оценок - дополнительное время, стимулирующая среда, частые паузы, адаптированное оборудование, напоминание условий задания, дополнительные технологии, стимулирующий дидактический материал, увеличение размеров, упрощенный формат и т.д.

Следующим этапом первичного оценивания ребенка станет **формулировка выводов**

На заседании МИК, данные по областям развития, станут основой для формулирования следующих выводов:

1. Ребенок не встречает затруднений в развитии и учебе, которые бы требовали дополнительного вмешательства, его развитие соответствует возрастным критериям.
2. Ребенок встречает затруднения в развитии и учебе (как правило, временные), которые могут быть устранены путем применения дополнительных образовательных ресурсов.
3. У ребенка есть проблемы в развитии, которые требуют оценивания квалифицированными специалистами СПП.

Принятие решений по корректировке в зависимости от сформулированных выводов по итогам оценивания.

Результаты первичного оценивания, проведенные МИК, записываются в протоколе оценивания развития ребенка. Протоколы заседаний МИК регистрируются в специальном журнале.

В соответствии с действующими нормативными актами, МИК направляет в СПП случаи, которые относит к компетенции вышестоящего органа. Направление случая в СПП осуществляется учебным заведением путем заполнения заявки на комплексное оценивание.

В зависимости от результатов первичного оценивания, СПП даст рекомендации относительно формы участия ребёнка в деятельности на уровне группы и всего учреждения. Это участие может быть полным, частичным или эпизодическим.

Далее последует комплексная оценка для детей с ООП, призванная определить наиболее подходящую ребёнку форму образовательной интеграции и конкретные образовательные программы поддержки.

Результаты корректного, комплексного первичного оценивания детей с ООП являются основой целой системы мероприятий, включающей: определение образовательного маршрута, коррекционно-развивающие воздействия; индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение; психологическую помощь

ребенку и его родителям. В этой связи учреждения раннего образования должны способствовать своевременному выявлению образовательных потребностей детей для последующей их корректировки.

Использованная литература:

1. Басов, И.Ф. История социальной работы: практикум / И.Ф. Басов. – М.: Дашков и К, 2008. – 337 с.
2. Вологина А.О. Оценка учебных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья [online] [citat 15 septembrie 2021] Disponibil: <https://multiurok.ru/files/otsienka-uchiebnykh-dostizhienii-uchashchikhsia-s-oghranichiennymi-vozmozhnostiami-zdorov-ia.html>
3. Гыну Д. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей, 2016. – 13 с.
4. Капкова О.Н. Современная оценка образовательных достижений учащихся с ОВЗ как условие качества образования школьников с ОВЗ [online] [citat 7 octombrie 2021] Disponibil: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/09/04/sovremennaya-otsenka-obrazovatelnyh-dostizheniy-uchashchihsya-s>
5. Тарасова Ю.Б. Анализ продуктов детской деятельности как способ исследования детского развития. [online] [citat 23 octombrie 2021] Disponibil: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2015/11/24/analiz-produktov-detskoy-deyatelnosti-kak-sposob-issledovaniya>

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

**ТАТЬЯНА ЗЕЛЕНОВА, доцент, кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО Ярославский государственный университет,
ЕКАТЕРИНА ТЕРЕХОВА, доцент, кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО Ярославский государственный университет,**

**МАРИНА ЛУКАНИНА, директор,
Муниципальное Учреждение «Городской центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,
Ярославль, Россия**

Abstract: *The authors of the article reveal the concept and principles of inclusive education, the experience of creating inclusive educational conditions for children with disabilities and disabilities in educational institutions in Yaroslavl.*

Keywords: *inclusive education, children with disabilities.*

В российской системе образования XXI века стало совершенно очевидным, что педагогам следует избавиться от предвзятого отношения к обучающемуся, видеть в каждом воспитаннике его способности и таланты, быть толерантным. Именно такое отношение к человеку, независимо от его возраста, от его достижений, физических возможностей, расовой, этнической и социальной принадлежности, реализует инклюзивная педагогика. Уточняя понятийный аппарат инклюзивного образования, авторы статьи понимают, что оно опирается на философию, концептуальные основы, закономерности и принципы общей педагогики. Помимо общих законов и общеизвестных дидактических принципов, инклюзивное образование подчиняется специфическим принципам (таблица 1).

Таблица 1. Принципы инклюзивного образования

Равных прав в области образования	Верховенства интересов ребенка	Раннего вмешательства
Равенства шансов	Обеспечения услуг по поддержке	Гибкости в педагогической деятельности
Максимальной индивидуализации процесса образования и развития потенциала каждого ребенка	Недискриминации, терпимости и принятия всех различий	Единого оформления, позволяющего создать среду, подходящую для всех
Партиципативного образовательного менеджмента	Кооперирования и социального партнерства	Права родителя на выбор

По мнению Е.В. Михальчи, значение термина «инклюзия» состоит в том, что все недостатки в физическом и психологическом развитии детей и взрослых, связанные с медицинскими факторами, необходимо принимать во внимание, чтобы облегчить лицам данной категории адаптацию к традиционной системе образовательной среды, учебным программам, методам и общепринятым педагогическим подходам [3].

В Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации» понятие «инклюзивное образование» трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1].

Как известно, инклюзивное образование (от франц. *inclusif* – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. К детям с ограниченными возможностями здоровья относятся 8 групп (таблица 2) [4,5,6].

Таблица 2. Классификация детей с ограниченными возможностями здоровья

С расстройством поведения и общения	С изменениями опорно-двигательного аппарата
С нарушениями слуха	С отсталостью умственного развития
С нарушениями зрения	С комплексным нарушением
С речевыми дисфункциями	С задержкой психического развития

Авторы статьи считают, что инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса:

- перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей,
- необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка,
- психологическую и методическую готовность учителей и родителей, и другое.

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья - это равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками с целью их полноценного психофизического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства. Инклюзивная образовательная среда - это система взаимосвязанных образовательно-воспитательных ситуаций, субъектами которых являются:

- дети с особыми образовательными потребностями
- окружающие их люди (педагогический состав и родители).

Вполне очевидно, что инклюзивное обучение и воспитание - это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности образовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса:

- детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей,
- нормально развивающихся обучающихся и членов их семей,
- учителей и других специалистов образовательного пространства,
- администрации и структур дополнительного образования[2].

Деятельность образовательной организации должна быть направлена:

- на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями;
- на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), между учащимися с особыми образовательными потребностями и их здоровыми сверстниками, между педагогами и родителями.

Ученые кафедры социальных технологий ФГБОУ ВО Ярославский государственный

университет им. П.Г. Демидова много лет сотрудничают с педагогами и психологами МУ «Городской центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (ГЦ ППМС) г. Ярославля в реализации модели психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Нами оказываются услуги почти 60 образовательным организациям муниципальной системы образования и общественным организациям. Централизованную систему оказания помощи клиенты получают в ГЦ, когда обращаются за услугами самостоятельно. Ниже мы приводим направления практики Центра:

1) по оказанию помощи организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания обучающихся (на региональном и муниципальном уровнях), в т.ч. методическая помощь (программно-методическое обеспечение процесса создания специальных образовательных условий) образовательным организациям (дошкольным образовательным организациям, общеобразовательным организациям, организациям дополнительного образования);

2) в создании специальных условий обучения (безбарьерной образовательной среды, адаптивных средств обучения, предметной коррекционно-развивающей и

социализирующей среды), что осуществляется через реализацию *дополнительной образовательной программы «Путь в здоровье»*. Целью работы является формирование ценностного отношения детей к здоровью через разрешение трудностей в общении, учебной деятельности. В ходе реализации программы по заявительному принципу от образовательных организаций реализуется блок *«Мы коллектив»*, направленный на сплочение классного коллектива и предотвращение конфликтных ситуаций в среде сверстников, а также на сплочение детских коллективов в ситуации инклюзии. Это помогает классу оптимально принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, самому обучающемуся лучше адаптироваться в образовательной среде.

Кроме того, были проведены тренинги для подростков и молодежи с инвалидностью по тематике *«Путь к успеху»* при сотрудничестве с ГАУ учреждение Ярославской области *«Дворец молодежи»* и Общероссийской общественной организацией инвалидов *«Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых»*

3) в осуществлении взаимодействия с родителями детей по дополнительной образовательной Программе *«Родителям о детях. Диалоги о здоровье»*. Цель работы: информирование родителей по актуальным вопросам формирования здорового образа жизни школьников, повышения ответственности родителей за здоровье собственных детей. В рамках данного направления работы деятельность осуществляется по 2 направлениям:

- проведение *родительских собраний* по таким темам как *«Семья на пороге школьной жизни ребенка. Как преодолеть трудности адаптации у первоклассника к школе»*, *«Ребенок идет в пятый класс. Рекомендации родителям о профилактике стресса и переутомления детей»*, *«Дружба в жизни школьника. Как улучшить отношения в классном коллективе»*. В рамках проведения родительских собраний по данной тематике затрагиваются вопросы обучения в школе детей с ОВЗ.
- проведение *тренингов для родителей, имеющих детей с ОВЗ*. Целью работы группы было оказание психологической помощи родителям, воспитывающих особенного ребенка, поиск внутренних ресурсов для эффективного взаимодействия в семье. Тренинг проходит в режиме интенсивного взаимодействия между тренером и участниками и предполагает индивидуальную работу, работу в парах, в группах, ролевые и деловые игры, мозговые штурмы и дискуссии, обсуждение ситуаций из практики тренера и участников, двигательные упражнения.

4) *методическая, практическая и психологическая поддержка педагогов в инклюзивной практике*. Обучение педагогов подходам и технологиям инклюзивного обучения детей с ОВЗ, учета их особенностей, ограничений, потребностей; разработка пособий и методических разработок для педагогов. Программа осуществляется через реализацию дополнительной образовательной программы *«Школьный педагог: ресурсы и возможности; успешность и здоровье»*. В рамках проведения педагогических советов, семинаров и тренингов с педагогами МСО проводятся занятия по следующей тематике *«Современный школьник: особенности и проблемы воспитания. Взаимодействие с проблемными учениками»*, *«Способы установления контакта с «особыми» обучающимися»*, *«Особенности установления*

конструктивного взаимодействия с современными родителями. Пути поиска точек сотрудничества в вопросах здоровьесбережения», «Инклюзивное образование: необычные дети в обычной школе».

Координация инклюзивного образования, направленная на обеспечение равнодоступности качественного образования для детей с ОВЗ и инвалидностью (в виде ресурсного обеспечения), в т.ч. используемая модель ресурсного обеспечения (обмен ресурсами образовательных организаций), помогает взаимодействовать входящим в сетевое взаимодействие организациям.

В рамках нашего сотрудничества осуществляется взаимодействие с образовательными организациями, в которых обучаются дети с ОВЗ по программе *«Тактика и стратегия действий образовательного учреждения по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности школьников в рамках созданной модели школы здоровья»*. Специалисты оказывают школам консультационные услуги (детям и родителям по направлению от школы; педагогам по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ), просветительскую работу (разбор сложных случаев в работе с педагогами; обучение техникам работы в рамках внедрения инклюзии; совместная работа над проектами, проведение мероприятий для участников образовательных отношений).

Авторами статьи разработан механизм привлечения специалистов Центра для выполнения определенных видов работ в образовательных организациях. Работа осуществляется по *заявительному* принципу. Во время проведения основных мероприятий, реализуемых МУ ГЦ (на уроках, при осуществлении работы с родителями, при проведении совещаний с администрацией школ) происходит информирование относительно работы специалистов центра с детьми с ОВЗ.

Следует отметить особенности финансирования, в т.ч. при обеспечении деятельности образовательных организаций (по нормативам, разработанным и утвержденным органами государственной власти субъектов Российской Федерации (в виде государственного (муниципального) задания) или иным нормативным актам, механизмы финансового обеспечения специальных образовательных условий, психолого-коррекционного сопровождения в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка, оказания услуг ассистентом (помощником), и т.д.). Финансирование данного направления работы МУ ГЦ осуществляется в рамках основного финансирования работы.

Авторы статьи осуществляют взаимодействие с партнерами, учеными и практиками МОУ ГЦРО, общественными организациями по созданию единого организационного, научно-методического и информационно-аналитического инструментария в работе.

Результаты совместной деятельности Центра и образовательных организаций за период последние 3 года убеждают в правильности разработанных программ:

За прошедший период времени были востребованы:

- консультирование родителей и детей с ОВЗ – более 180 человек
- реализация дополнительной образовательной программы дополнительной образовательной программы «Путь в здоровье» - 5 программ (270 человек)
- проведение тренингов для подростков с ОВЗ (слабовидящие, НОДА, тугослышащие и т.д.) «Будь успешен» - 4 мероприятия (160 человек)

- реализация дополнительной образовательной программы «Родителям о детях. Диалоги о здоровье» - родительские собрания - 11 собраний (330 человек) и тренинги для родителей, имеющих детей с ОВЗ - 45 занятий для 97 человек
- реализация дополнительной образовательной программы «Школьный педагог: ресурсы и возможности; успешность и здоровье» - 21 мероприятие (для 270 человек)
- проведение мероприятий в рамках МРЦ «Тактика и стратегия действий образовательного учреждения по охране здоровья и безопасности жизнедеятельности школьников в рамках созданной модели школы здоровья» - 15.

Ученые и практики хорошо понимают, что в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья образование занимает особое место: оно дает шанс включиться в трудовую деятельность, обеспечить свое благосостояние, духовный и творческий рост, помогает решить проблему интеграции в общество. Для авторов статьи вполне очевидно, что «Инвалиды – обычные люди, их болезни просто определенная часть жизни. Сотрудничество в области образования важно потому, что это способ максимально погрузить этих людей в повседневный быт социума. Инклюзивное значит гуманное».

Использованная литература:

1. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании» в Российской Федерации».
2. Казакова Л.А. Социальное воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации инклюзивного образования в Российской Федерации // Сб. материалов II Международной научно-практической конференции Инклюзивное образование: практика, исследования, методология / Отв. ред. Алехина С. В. М.: МГППУ, 2013.
3. Михальчи Е. В. Сравнительный анализ терминологии инклюзивного образования
4. Особые стандарты // {Электронный ресурс}, Режим доступа (<http://www.svoboda.org/content/transcript/27575341.html>)
5. Саламанкская декларация «Рамки (план) действий по принципам, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями», 1994.
6. Скрипова Н.Е. Инклюзивное образование в условиях нового законодательства. 2014.

SECȚIUNEA IV EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

ABORDĂRI INTERCULTURALE PRIN PROIECTE TRANSDISCIPLINARE

**VIORICA GORAȘ-POSTICĂ, profesor universitar, doctor habilitat,
DANIELA STATE, doctorandă,
Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova**

Abstract: *The study includes the results of a theoretical-practical pedagogical research in the issue of intercultural education of primary school students. The applied methodology consisted in the analysis of the specialized literature and of the regulatory educational documents, but also relevant examples of transdisciplinary projects at each primary class. The authors opt for the development of intercultural skills in teachers and students, since both our country and the world are marked by socio-cultural, economic, political interactions, etc., which have become increasingly intensive and extensive.*

Keywords: *intercultural education, tolerance, students, primary classes, school, transdisciplinary projects.*

Rolul școlii este de a-i învăța pe viitorii tineri cum să conviețuiască într-o lume marcată de diferențe lingvistice și culturale, prin acceptarea acestora, dar și prin identificarea și însușirea valorilor care îi unesc. Educația interculturală în societatea modernă nu este numai o chestiune de descoperire a bogăției și varietății de aspecte de această natură în cadrul clasei de elevi, ci și în școală, comunitate. Toleranța față de aspectele mai puțin cunoscute trebuie să devină atitudini esențiale. Din cercetările psihologice reiese din ce în ce mai clar că interacțiunea între elevi în cadrul unui colectiv divers promovează un asemenea tip de experiență de învățare, ei fiind puși în mod inevitabil în fața unor concepții care diferă de cele personale.

În calitate de factor determinant al procesului educațional, școala trebuie să se orienteze nu numai către crearea cadrului adecvat în vederea autodezvoltării personale, dar și către definirea unui mediu care să furnizeze o experiență educațională de cea mai înaltă calitate. Este esențială, în această privință, abilitatea de a gândi temeinic, creativ și din perspective diferite. Iar misiunea cadrului didactic este de a încuraja elevii să articuleze și să evalueze opinii, să asimileze date din variate surse și să emită judecăți într-un mod inovativ și modern.

Educația interculturală formală include inițiative care sunt dezvoltate în interiorul sistemului școlar. Perspectiva interculturală se adresează tuturor. Nu este suficient a realiza lecții sau activități extrașcolare care au ca obiectiv cunoașterea specificului cultural al unei comunități, la ordinea zilei este participarea, implicarea, nu doar „vizionarea”. Prin urmare, se impune integrarea unei perspective interculturale în ansamblul activităților școlare și extrașcolare, prin planificarea și realizarea diverselor proiecte cu generic intercultural. Astfel, educația interculturală nu se va limita la transmiterea unor conținuturi specifice în cadrul unei discipline particulare. În acest sens, proiectele transdisciplinare reprezintă ocazii pentru formarea competenței interculturale, una dintre competențele-cheie, prin punerea în rol a

unor situații de învățare care să-i angajeze pe elevi, să încurajeze discuțiile și să faciliteze dezbaterile, pentru a crea perspective multiple de abordare a diferitelor situații și probleme.

Impunerea pe plan educativ a unor strategii eficiente de realizare a educației interculturale se poate realiza în contextul curriculumului actual, orientându-ne pe câteva direcții: pătrunderea diversității etnice și culturale în întreg mediul înconjurător; prețuirea diversității; întărirea și afirmarea propriei identități; introducerea conținuturilor cu referire la etnie și a diferențelor culturale în toate formele de învățământ; recunoașterea sărbătorilor și a festivităților specifice grupurilor etnice; reflectarea variatelor realități socioculturale în lecturi, povestiri, compoziții muzicale și plastice; folosirea în învățare a experiențelor diferite; recunoașterea succeselor și a contribuțiilor membrilor unui grup; valorificarea în curriculum a resurselor comunității locale; antrenarea tuturor copiilor în studiul coninuu al comunității locale; interpretarea succeselor unor copii din perspectiva valorilor unui grup [Cf.2].

Unul dintre elementele de noutate al Curriculumului Național pentru învățământul primar (2018) au fost și rămân activitățile transdisciplinare pentru fiecare dintre clasele I-IV. Acesta recomandă pentru organizarea activităților transdisciplinare, cât și a proiectelor transdisciplinare, subiecte cu conținut generic din „noile educații”, precum: educație patriotică, educație pentru sănătate, educație ecologică, educație pentru familie, educație antreprenorială, educație pentru societate, precum și *educație interculturală* [1].

Printre subiectele tematice transdisciplinare ce au ca scop valorificarea contextelor legate de viața cotidiană a elevilor și diversificarea universul interior al copilului, recomandate pentru elevii claselor primare, pot fi cele prezentate mai jos:

Conținut generic	Clasa	Conținut tematic recomandat pentru proiectele transdisciplinare
Educație interculturală	I	<ul style="list-style-type: none"> Jocurile și jucăriile copiilor lumii Hora prieteniei
	II	<ul style="list-style-type: none"> Din tainele muzeelor Comunicăm în diferite limbi (sărbătoarea limbilor străine în școală)
	III	<ul style="list-style-type: none"> Spune-mi cine ești, spune-mi ce iubești Sărbătorim împreună cu oamenii/copiii de alte naționalități
	IV	<ul style="list-style-type: none"> Expediție turistică: Împreună prin Moldova noastră Bucătăria altor popoare- bucatele noastre preferate!

Competențele interculturale constituie o necesitate majoră într-o societate multiculturală și acestea ar trebui să fie formate chiar începând cu grădinița și/sau cu clasele primare. Educația interculturală reprezintă o formulă ce corespunde unei schimbări paradigmatică a actului educativ în favoarea unei învățări inovatoare. Totodată, învățarea inovatoare, presupunând o învățare altfel, poate fi realizată derogând de la învățământul tradițional, implicând achizițiile dobândite la diferite discipline școlare pentru realizarea unor sarcini cu caracter practic, a unor activități cu specific integrativ, a unor proiecte transdisciplinare.

Competențele interculturale îi ajută pe elevi: să se inițieze în modelele active și participative, în învățarea prin grupuri cooperante, în organizarea de proiecte colective, în animarea unor jocuri de simulare, a unor interpretări de roluri, în dezbateri; să se obișnuiască să medieze conflictele, să descopere prejudecățile și stereotipurile și să perceapă cunoașterea din mai multe puncte de vedere; să conștientizeze neînțelegerile care pot surveni între persoane de limbi, culturi sau religii diferite și să contribuie la depășirea acestora; să dezvolte strategii inovatoare și să coopereze cu partenerii din comunitate; să evalueze învățământul și educația nu numai în termeni de selecționare și competiție, ci și

din punctul de vedere al raporturilor sociale care se pot dezvolta. Interculturalitatea se cere a fi considerată o parte componentă a realității zilnice din școală, și nu o temă sau o activitate adăugată. Or, copilul nu poate fi lăsat singur în acțiunea sa de descoperire a asemănărilor și a diferențelor care îl înconjoară, de aceea trebuie creat un mediu adecvat de învățare și de valorificare a diversității ca resursă educațională. Fiecare cadru didactic trebuie să-și propună să realizeze un proces de incluziune prin prelucrarea preacizitiilor culturale pe care le posedă elevii, prin proiectarea unor demersuri de comunicare interculturală în învățământ, care vor conduce în mod firesc la soluționarea unor probleme.

Proiectele transdisciplinare din domeniul/ dimensiunea educației interculturale urmăresc formarea la elevii treptei primare a următoarelor:

- valori generice: toleranță; respect; responsabilitate;
- valori general-umane și atitudini: curiozitate; bunăvoință; solidaritate; respect; dreptate; libertate; corectitudine; atitudine responsabilă; bunătate; grijă; autocontrol; toleranță; empatie; compasiune, respect pentru persoanele în vârstă și pentru persoanele cu dizabilități; cunoașterea și respectarea drepturilor, libertății și demnității celorlalți; respectarea regulilor civice.

Acestea îmbogățesc conținutul axiologic al educației, făcându-l mult mai dinamic, și orientează sensul educației de la modelul pluridisciplinar clasic la modelul transdisciplinar.

Ne-am propus să venim cu câteva demersuri de formare a competențelor interculturale la elevii de vârstă școlară mică, prin intermediul proiectelor transdisciplinare [3-7], pentru a exemplifica relevanța surselor teoretice analizate, dar și pentru a ilustra aplicativitatea lor.

PROIECTUL nr. 1. Clasa I

Subiectul proiectului transdisciplinar: *Jocuri și jucării*



Te salutăm, prietene!

Îți plac jocurile? Dar jucăriile? Și nouă! Chiar și atunci când învățăm, oricum ne jucăm. Și invers, când ne jucăm – învățăm!

Și fiindcă nu ne săturăm niciodată de joacă și jocuri, îți propunem să aflăm astăzi împreună despre jocurile și jucăriile

părinților noștri, să confecționăm o jucărie.

1. Privește videoul. Scrie care dintre jocurile copiilor prezentate le practici și tu. Sursa: <https://bit.ly/3f2l7Qw>
2. Ce numărătoare folosești atunci când te joci. Spune-o colegilor tăi. Învăță și una.
3. Sondaj. Stabiliți care sunt jocurile practicate de colegii tăi de clasă. Numără câți elevi practică: De-a ascunselea; Șotron; De-a prinselea; Șotron; Baba oarba; ș.a.
4. Cum crezi? Formulează câte două argumente.
 - ∞ De ce copiii se pot juca chiar dacă nu pot vorbi?
 - ∞ Copiii cu anumite probleme de sănătate se pot juca împreună cu ceilalți?
5. Scrie care sunt regulile pe care trebuie să le respecti în timpul oricărui joc.





Știai că...? Printre jocurile și jucăriile părinților și bunicii noștri putem enumera: fluier, arșice, pușculițe, ocarine, titirez (sfârlează), tot felul de fluierici având forme de animale sau păsări, alte vase cântătoare confecționate din diverse materiale, în special din ceramică; harapnice, pușcoci de soc. Confecționat de copii era și celebrul zmeu de hârtie care aducea o încântare deosebită atunci când se înălța în adierea vântului. Alte jocuri și jucării tradiționale românești sunt: mingea, nucile în gaură, nasturii (sâmburii), baba-orba, călărețul, dea caii, praștia, țurca, bâzâita, scrânciobul.

- Recunoaște jocurile și jucăriile din imagini (se propun imagini). Scrie/ spune denumirea fiecăruia. Povestește despre unul dintre ele.
- Cu ajutorul părinților, scrie denumirile jocurilor în care se folosesc: pietricelele; inelul; batista; mingea; bățul.
- a) Studiază imaginile. Învață să crezi cu ajutorul mâinilor diferite figuri de animale.
b) Alcătuieste un dialog între 2-3 personaje. Montează un minispectacol.
- Scrie în trei coloane câte 5 denumiri de jucării: doar pentru fete; doar pentru băieți; pentru fete și băieți.
- Urmărește etapele de confecționare a unei moriști (Sursa: [Morișcă din hârtie - YouTube](#)). Confecționează pentru a te juca cu prietenii afară sau pentru decorație.



PROIECTUL nr. 2. Clasa a II-a

Subiectul proiectului transdisciplinar: *Comunicăm în diferite limbi*

Bine te-am găsit, prietene!

La data de 26 septembrie, în fiecare an începând cu 2001, se sărbătorește Ziua Limbilor Europene. În această zi sunt organizate diverse activități în care se celebrează diversitatea lingvistică, toate acestea având scopul să atragă atenția tuturor asupra importanței limbilor pe glob, acestea fiind cheia unei mai bune comunicări între oamenii de diferite naționalități.



Îți propunem să descoperim împreună cât mai multe lucruri interesante despre diversitatea lingvistică, precum și despre cei care vorbesc în diferite limbi.

- Scrie cât mai multe cuvinte ce au legătură cu termenul **LIMBĂ** sau **COMUNICARE**.
- Restabilește pentru a descoperi câteva proverbe despre limbă și comunicare ale diferitor popoare. Colorează cu aceeași culoare casetele ce conțin un proverb.

Limba e dulce ca mierea	din gură rea iese. (<i>bulgar</i>)	Cine vorbește seamănă,
Limba maternă	cine ascultă culege. (<i>rusesc</i>)	e mai dulce ca mierea. (<i>găgăuz</i>)
Cuvântul rău	și amară ca fierea. (<i>românesc</i>)	Pasărea se cunoaște după pene,
Vorbește mai puțin,	dar ascultă mai mult. (<i>francez</i>)	iar omul după vorbă. (<i>ucrainean</i>)

- Alege unul și explică-l.

Explicația mea	Explicația unui coleg	Explicația unui matur



Limba maternă este prima limbă pe care o vorbim. O învățăm în copilărie de la părinți și de la alte persoane apropiate. Unii oameni au două limbi materne, dacă învață a vorbi într-o limbă cu mama și în alta cu tatăl.

Limba de stat este principala limbă a țării, care îi unește pe cetățeni și îi ajută pe cei cu limbi materne diferite să comunice între ei.



Am găsit în enciclopedia online *Wikipedia* informații despre structura etnică a Republicii Moldova. În țara noastră trăiesc: băștinași declarați moldoveni – 2.742.231; ucraineni – 442.475; ruși – 369.896; găgăuzi – 151.596; bulgari – 79.520; băștinași declarați români – 73.529; romi (țigani) – 12.778; evrei – 4.867; polonezi – 4.174; alte grupuri etnice și cele nedeclareate (belaruși, germani, turci, armeni, azeri, tătari, arabi, uzbeki, greci) – 57.613.

3. Scrie ce limbi poți auzi pe teritoriul țării noastre.
4. Sondaj. Stabilește care dintre colegii tăi de clasă și ce limbi vorbesc acasă sau la școală. Numără și colorează câți colegi vorbesc limba: română; rusă; engleză; franceză.



Omul care cunoaște multe limbi se numește *poliglot*.

Cu cât mai multe limbi voi cunoaște, cu atât mai ușor voi face cunoștință cu persoane noi. Iar când voi crește mare, limbile îmi vor permite să învăț lucruri noi, să călătoresc în țări străine și să-mi fac acolo prieteni.

Dar care sunt motivele tale pentru a învăța o limbă străină? Poți alege dintre răspunsurile colegilor mei, subliniindu-le. Scrie și tu alte câteva argumente.

5. *Vreau să învăț o limbă străină, sau mai multe, pentru că ...*

îmi fac prieteni peste hotare ; vreau să fiu poliglot; mă dezvolt; cunosc persoane noi ;

îmi place să călătoresc; vreau să devin campion ; voi face studii peste hotare...

În lume există foarte multe limbi. Unele dintre ele sunt uitate și dispar. Este foarte important să ne păstrăm limba. Pe data de 21 februarie se sărbătorește Ziua Internațională a Limbilor Materne, iar la 31 august este Sărbătoarea „Limba noastră cea română”.



Toate limbile trebuie respectate. Limba maternă trebuie s-o păstrăm cu drag, s-o cunoaștem și s-o îmbogățim – ea este comoara pe care am moștenit-o de la strămoși. Respectiv, și noi vom transmite-o urmașilor noștri.

În Europa se vorbesc 24 de limbi oficiale, dar există și alte peste 36 de limbi regionale sau minoritare.

În toată lumea sunt vorbite între 6000 și 7000 de limbi, iar mai mult de jumătate din populația globului este bilingvă sau plurilingvă (vorbește sau înțelege două

6. Scrie cât mai multe argumente pentru fiecare dintre afirmațiile de mai jos.

☞ Este necesar ca toți locuitorii țării să cunoască limba de stat.

☞ Este necesar ca toți copiii să învețe o limbă străină.

7. Cuvântul „limbă” sună diferit la diferite popoare. Cu ajutorul părinților, găsește din care limbă vine fiecare cuvânt de mai jos. Descoperă și alte pronunții.

Язык

Мова

Език

Lembah

Limbă

Dili

Jezyk

8. Tradu cuvintele și expresiile de mai jos în limba unui alt popor din Moldova sau într-o altă limbă străină. Cere ajutor de la maturi. Învață trei cuvinte sau expresii. Eu; Tu; Noi; Da; Nu; Prieten; Mamă; Tată; Bunică; Bunic; Familie; Învățător; Odihnă; Excursie; Ajutor! Mulțumesc! Bine! Scuză-mă! Bună ziua! La revedere! Salut! Cum te cheamă? Eu mă numesc... Hai să fim prieteni! Poftim! Poftă bună!

9. Împărțiți clasa în echipe și organizați un concurs.

- Proba I-i. Alegeți o denumire, o emblemă și o deviză pentru fiecare echipă.
- Proba a II-a. Cine știe cele mai multe proverbe, zicători despre limbă și comunicare sau într-o limbă străină? Scrie trei proverbe noi pe care le-ai auzit.
- Proba a III-a. Interpretați un cântec, recitați o poezie într-o limbă străină.
- Proba a IV-a. Realizați maratonul cuvintelor „străine”. Scrieți-le pe postere, apoi numărați care echipă cunoaște mai multe cuvinte din alte limbi.
- Proba a V-a. Realizați studiul de caz de mai jos. Fiți cât mai originali! Va lua un punctaj mai mare echipa care va identifica cât mai multe variante de rezolvare a acestei situații.
- Studiu de caz. *Ce ați face dacă, mergând într-o țară străină, nici tu, nici părinții nu cunoașteți limba băștinașilor?*
- Proba a VI-a. Scrieți câteva curiozități și/sau informații despre o limbă pe care o vorbiți sau o învățați. Prezentați-le colegilor.



PROIECTUL nr. 3. Clasa a III-a

Subiectul proiectului transdisciplinar: Spune-mi cine ești, spune ce iubești!



Împreună cu colegii de clasă și învățătoarea, am participat la Festivalul republican al etniilor, cu genericul „Unitate prin diversitate”. Pe parcursul zilei, pe scena principală a festivalului a fost prezentat un spectacol muzical-literar cu participarea colectivelor artistice ale diferitor etnii din toate colțurile republicii.

Am remarcat că locuim în aceeași țară, dar avem costume naționale diferite și vorbim limbi diferite. Oare de ce? Îți propun să explorăm astăzi diversitatea etnică din țara noastră.

1. Privește filmul (Sursa: <https://bit.ly/2ThV6nL>). Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebește vestimentația pe care o poartă copiii participanți la acest festival? Dar prin ce diferă cântecele și dansurile pe care le interpretează aceștia?

Din vremuri străvechi, teritoriul țării noastre a fost străbătut de multă lume. Migrând de la est la vest sau de la nord la sud, mulți călători au ales să rămână pe aceste pământuri pentru totdeauna. De ce? Pentru că au fost atrași de frumusețea locurilor. Totodată, e vorba de așezarea geografică a locului, acesta aflându-se la răscrucea unor importante drumuri comerciale.

Astfel, meleagul nostru a devenit o casă comună. Ca urmare, s-au intersectat popoare cu diferite limbi, culturi și religii, care trăiesc în bună înțelegere, conviețuind și ajutându-se reciproc.



2. Subliniază în informația de mai sus motivele care au determinat în trecut apariția oamenilor de diferite naționalități și religii pe teritoriul țării noastre.
3. Scrie cel puțin trei motive care determină acum apariția persoanelor de diferite naționalități pe teritoriul Republicii Moldova.
4. Împreună cu un matur (învățător, părinte, bunic), alege și colorează denumirea popoarelor ai căror reprezentanți trăiesc pe teritoriul Republicii Moldova. Completează și cu alte denumiri (în cazul în care știi sau afli acum).

MOLDOVENI	ARMENI	GRECI	LETONI	ITALIENI
ROMÂNI	EVREI	BULGARI	BELARUȘI	AZERI
RUȘI	ROMI	UCRAINENI	FRANCEZI	ARABI
NEMȚI	TURCI	POLONEZI	GĂGĂUZI	ENGLEZI

5. Află mai mult! Stabilește ce naționalități au colegii tăi de clasă. În școala ta învață elevi ce au altă naționalitate decât a ta? Cunoști persoane (vecini, rude, prieteni) care vorbesc altă limbă decât tine? Întreabă-i de ce naționalitate sunt. Află ce limbi se vorbesc în familiile unde părinții sunt de diferite naționalități.
6. Stabilește, cu ajutorul unui adult, proveniența unor bucate ce sunt preparate pe teritoriul Republicii Moldova (bucătăria românească/ rusească/ ucraineană/ bulgărească/ găgăuză/ evreiască/ poloneză):
Pierogi (colțunași prăjiți); Legume umplute; Terci de hrișcă; Clătite cu miere; Pește umplut; Învărtită; Pască; Pelmeni; Sarmale; Șașlâc; Colțunași cu vișine; Crenvurști cu varză înăbușită.
 - *Subliniază mâncărurile pe care le-ai gustat vreodată. Care mâncare ți-a plăcut mai mult?*
 - *Scrie cinci denumiri de mâncăruri ce se pregătesc în familia ta. Care din ele sunt bucate naționale? Ascultă ce au răspuns colegii tăi și încercuiește denumirile care coincid.*
7. Prezintă colegilor mâncarea ta preferată, răspunzând la întrebările de mai jos. Scrie rețeta sau ingredientele de bază ale acesteia.
Ce denumire are? Din bucătăria cărui popor provine? Care sunt ingredientele utilizate pentru prepararea acestui fel de mâncare? Cum se servește? De ce îți place această mâncare? Când ai gustat-o pentru prima dată? Cât de des o consumi?
8. Află cât mai multe lucruri despre naționalitățile reprezentate în imagini și care trăiesc pe teritoriul Republicii Moldova. Scrie naționalitatea, limba vorbită, denumiri ale cântecelor, dansurilor și bucatelor specifice acesteia. Află ce tradiții, obiceiuri și sărbători are fiecare popor. Scrie și câte o formulă de salut pe care o folosec.



Mergând la Festivalul republican al etniilor, am fost impresionată de foarte multe lucruri interesante, pe care aș vrea să le învăț. Aș învăța un dans țigănesc, dar și dansul popular ucrainean *gopak*, dar și hora românească. Voi ruga-o pe mama să mă învețe să gătesc clătite rusești, borș ucrainean și pizza italiană, pentru că salată bulgărească știu deja să fac. În vacanța de vară, când voi merge la bunici, împreună cu ei vreau să confecționez un brâu tradițional românesc și o păpușă rusească *matrioșka*. Voi merge la Festivalul etniilor și în anul viitor. Cu certitudine voi învăța ceva nou!

9. Scrie ce ai vrea tu să înveți de la oamenii de alte naționalități.

10. Realizați un spot, un îndemn prin care să chemați la respectarea drepturilor copiilor de diferite etnii.

În realizarea spotului/ îndemnulului de tip campanie, veți avea în vedere următoarele: spotul să nu dureze mai mult de 30 de secunde (2 cuvinte pe secundă, aproximativ 60 de cuvinte); mesajul să fie clar și concis; pune pe cineva să citească pentru probă; spotul radio este ca o reclamă tipărită, fiind vorba numai de cuvinte; schimbă intonația vocii pentru a atrage atenția; transmite emoții prin text (cuvinte de impact) și voce.

În concluzie, subliniem rolul formativ al proiectelor transdisciplinare în realizarea educației interculturale a școlărilor mici și considerăm că ele deschid perspective multiple pentru sporirea impactului diversității asupra dezvoltării personalității școlărilor mici. Pe de altă parte, ele ajută elevul și cadrul didactic deopotrivă să abordeze interculturalitatea de manieră holistică, precum este viața în ansamblu, fără a o separa lacunar pe discipline școlare tradiționale. Fiind aplicate de noi pe parcursul mai multor ani, am constatat și interesul deosebit al copiilor pentru implicare, ajutorul oferit, la necesitate, de membrii familiei, de alți locuitori ai comunității, care cunosc mai bine un domeniu sau altul.



Referințe bibliografice:

1. Curriculum-ul Național pentru învățământul primar, Chișinău: MECC, 2018.
2. GORAȘ-POSTICĂ V. (coord.) Competența interculturală. Auxiliar didactic, Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2015.
3. STATE D. Proiecte mari pentru copii mici. Proiecte transdisciplinare, activități interdisciplinare pentru clasa I. Chișinău: Editura Epigraf, 2021.
4. STATE D., BERNAZ N. Proiecte mari pentru copii mici. Proiecte transdisciplinare, activități interdisciplinare pentru clasa a II-a. Chișinău: Editura Epigraf, 2021.
5. STATE D., BALTAG S. Proiecte mari pentru copii mici. Proiecte transdisciplinare, activități interdisciplinare pentru clasa a III-a. Chișinău: Editura Epigraf, 2021.

MEDIUL EDUCAȚIONAL MULTIETNIC – FACTOR STIMULATOR AL FORMĂRII COMPETENȚEI INTERCULTURALE LA VIITORII PEDAGOGI

**MARIA IANIOGLO, conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova**

Abstract. *The article addresses theoretical and praxeological aspects of the need for the formation and development of intercultural competence for future teachers who will provide educational services in multiethnic, multiconfessional, multilingual environments. Social reality assigns to contemporary education the task of forming a personality capable of adapting to the accelerated pace of changes in society and constructively solving problems-situations that may arise in the context of cultural, multiethnic and multiconfessional diversity. The multiethnic academic environment contributes to the formation of intercultural competence, which is especially important for future pedagogues.*

Keywords: *multiethnic environment, initial vocational training, intercultural education, intercultural competence.*

Lumea contemporană în contextul globalizării este supusă unor schimbări rapide, iar contactul și interacțiunea cu alte culturi au devit caracteristici dominante ale vieții cotidiene. Totodată, pluralismul cultural devine produsul unei istorii lungi și continue care implică acceptarea altuia, toleranța, coexistența plurală, dar și șansa afirmării pozițiilor proprii. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curente religioase care au fost întotdeauna transnaționale, gândirea științifică ce a circulat liber din zorii epocii moderne, modelele și curente artistice, ideologiile, tehnicile de producție, etc.

Conviețuirea interetnică complică fenomenul relațiilor cu altul, solicitând diverse „modele de comportament” ce diferă de la o etnie la alta, acestea alcătuind „modele culturale”, propuse spre realizare de societate membrilor săi, iar totalitatea modelelor date valorificate constituie cultura societății concrete. Mediul mixt/multiethnic creează condiții pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul când nu se exercită o presiune de dominație, contribuie la interferență, manifestată în schimb, împrumuturi libere, modificări și îmbogățire reciprocă.

Într-o accepțiune largă societatea multietnică presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, profesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. Realitatea socială atribuie educației contemporane sarcina formării unei personalități capabile de a se adapta la ritmul accelerat al schimbărilor din societate și apte de a soluționa constructiv probleme-situații ce pot apărea în contextul diversității culturale, multietnice și pluriconfesionale. Aceasta justifică idealul educațional al școlii din Republica Moldova care constă în „formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independentă de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [1, p. 20].

Procesul de socializare în condițiile contemporane nu se reduce doar la învățarea modelelor culturale ale grupului de apartenență. De rând cu enculturația, în opinia lui Gh. Geană „procesul de internalizare de către individul uman a normelor și valorilor grupului (comunității, societății), în care se naște și trăiește” [5, p. 218] - are loc și aculturația. Aculturația se prezintă ca un proces de schimb al elementelor (obiceiuri, datini, valori, simboluri și forme de cultură rurală, urbană, tehnică etc.) a persoanei; aceasta asimilând nu numai modele

proprii grupului de apartenență, dar și cele împărtășite de alte comunități etnice.

Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului viețuirii și sunt binevenite conclucrări ce vor prezenta un prilej de descoperire și conștientizare a realei identități, căci, în căutarea celuilalt, ne descoperim pe noi înșine, ne dăm seama de ceea ce sântem, sperăm și merităm [9].

Fiecare om este subiectul creator al culturii și purtătorul propriei culturi etnice, dar și al unor elemente ale culturilor popoarelor și națiunilor cu care vine în contact ca subiect cultural. Raportată la educație, cultura este semnificativă datorită faptului că identitatea fiecărui individ se formează și se dezvoltă prin educație a tînărului cetățean, a spiritului său critic și poate fi realizată prin acțiuni orientate spre cunoașterea ambianței sociale apropiate și a celei îndepărtate, a locului și rolului propriei culturi și a altor, realității interculturale, a particularităților distincte care determină diferențele și modul de percepere pozitivă a acestora, a importanței atitudinilor pozitive și a creativității în raport cu alteritatea.

Interculturalitatea accentuează dimensiunea interactivă a grupurilor culturale, etnice, religioase care traiesc în același spațiu, manifestă relații deschise de interacțiune, respect, înțelegere, schimb și recunoaștere mutuală. Aceasta antrenează cu sine o înțelegere superioară a culturii proprii, în lumina diferitelor sisteme de referință. Dialogul cultural este o strategie de interogare culturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi și se manifestă ca un schimb valoric care nu se produce ușor, ci presupune o complexă interacțiune a mentalităților, concepțiilor, idealurilor, creând multiple perspective de dezvoltare.

La nivelul societății se poate tolera diversitatea persoanelor, grupurilor și comunităților, dacă nu este încălcat echilibrul dintre unitate și diversitate, dintre acceptarea diferențelor individuale și angajamentul tuturor cetățenilor de a promova valorile și principiile fundamentale ale democrației. Obiectivul major, spre care trebuie să tindem, îl constituie armonizarea relațiilor prin crearea unor punți de spirit ce ar conjuga cerințele societății cu doleanțele fiecăruia în parte.

Relațiile interpersonale în mediul multiethnic sunt indestructibil legate de procesele de comunicare. Mariajul lor este atât de solid, încât se consideră că nu putem să nu comunicăm și că simpla prezență a unui interlocutor devine condiție *sine qua non* a declanșării actului. În raport cu facilitatea comunicațională, literatura psihopedagogică utilizează conceptul de *competență de comunicare* care constă în însușirea unor cunoștințe, capacități și atitudini privind: rolul contextului în determinarea substanței și formei mesajelor de comunicare; rolul comportamentului non-verbal; rolul tăcerii în comunicare [8].

Comunicarea se află în centrul performanței și al competenței sociale. În literatura de specialitate se întâlnesc tot mai des sintagmele *de comunicare interculturală*, *competență interculturală*. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învață și are ca obiectiv „cultivarea receptivității față de diferență... , formarea unei competențe interculturale” [7].

Cultura comunicării interculturale, ca fenomen multifuncțional, include cunoașterea normelor, principiilor și cerințelor de etică generală, precum sunt: datoria, responsabilitatea, cinstea, bunătatea, adevărul și deprinderea de transferare a acestora în planul relațiilor interetnice/interculturale. Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații.

Adaptarea la mutația și diversitatea culturală este necesară în interacțiunile prezente și viitoare. Există o cunoaștere relațională, centrată pe dialectica dintre dependența și autonomia față de altul. Procesul educațional și cultural se cere a fi deschis nu numai la valorile naționale, ci și la valorile internaționale, deoarece globalizarea, contribuind la cooperarea social-economică, este imposibilă dacă nu se va baza pe înțelegere și colaborare în domeniile culturii și învățământului. În acest context, o importanță deosebită are valorizarea particularităților, modelelor comportamentale, care caracterizează cei ce învață și mediul educațional din perspectiva interculturalității.

S-au realizat analize pertinente *asupra* competenței interculturale, deoarece considerăm că aceasta este esențială atât în formarea personalității individului, ci și în obținerea armoniei și satisfacției în activitatea profesională și în viață în general, cât și în stabilirea relațiilor interumane. Formarea și dezvoltarea competenței interculturale este de importanță deosebită la studenții, viitoarele cadre didactice, iar studierea acestei competențe, fiind cu atât mai necesară cu cât rămâne un domeniu mai puțin cercetat și care determină necesitatea formării, antrenamentelor de dezvoltare în cadrul programelor de studii.

Problematika formării profesionale este una dintre cele mai importante direcții ale politicii educaționale a Republicii Moldova și a altor țări europene, iar formarea cadrelor didactice, în scopul formării competențelor sociale, este considerată ca fiind cel mai eficient mod de formare pedagogică. Limitele nu pot fi trasate pentru domeniul formării profesionale ale viitoarelor cadre didactice, având în vedere faptul că aceasta implică dezvoltarea unui sistem de competențe profesionale (competența socio-pedagogică, psihologică, didactică și metodologică), care dovedește totalitatea pregătirii teoretice și practice pentru realizarea activității profesionale și permite rezolvarea independentă și eficientă a obiectivelor educaționale.

Competențele profesionale prezintă formațiuni complexe ca structură și globale ca organizare ce asigură succesul realizării obiectivelor profesionale fundamentale și, respectiv, autorealizarea personalității, care își au exprimarea într-un sistem unic de cunoștințe, capacități și calități ale omului interconectate cu atitudinea valorică față de mediu (care de cele mai dese ori este multiethnic, multicultural, pluriconfesional, multilingv) și cu o atitudine creativă față de muncă, stimulând tendința viitorului profesionist spre autoperfecționare continuă. O deosebită importanță în activitatea profesională a pedagogilor revine competențelor: estetică, cognitivă, de comunicare asertivă și mai ales, interculturală.

Funcția de cadru didactic solicită capacitatea de a aprecia și accepta diversitatea și multiculturalitatea, de a poseda competența interculturală, deoarece contactul cu celălalt prezintă un aspect primordial al activității lui. Competența dată e prevăzută și în Cadrul Național al Calificărilor printre alte competențe generice. În acest context, dezvoltarea competenței interculturale la studenții, viitorii pedagogi, în cadrul formării profesionale inițiale din mediul academic multiethnic reprezintă nu numai necesitate, dar și oportunitate și, concomitent, prioritate a educației contemporane. Actualmente, situațiile în care apar divergențe de opinii, interese pot evolua atât în situații dificile și conflicte distructive, cât și în acțiuni de compromis, de colaborare fructuoasă și parteneriat durabil.

În accepțiunea lui C. Cucoș, „din recunoașterea egalității valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar divergențe.

Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunității în care se integrează noii veniți” [3, p. 203].

Într-o instituție de învățământ cu reprezentanți ai diferitelor etnii, cultura organizațională presupune stabilirea obiectivelor educaționale și crearea unei zone de confort psihologic, prestarea serviciilor educaționale efectuându-se în baza unor valori prioritare și comune pentru toți. Menționăm faptul, că studenții, ce învață la Universitate de Stat din Comrat, sunt reprezentanți ai diferitor etnii și trăiesc în medii culturale diferite. Este dificil să valorifici capacitățile unui grup format din tineri de diverse etnii, cu deprinderi, atitudini diferite, un grup, deseori, conservator în convingerile sale. În acest context, educația interculturală constituie o opțiune în societate democratică și vizează pregătirea viitorilor cetățeni, specialiști pe plan intern sau extern, în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori.

Scopul general al educației interculturale reprezintă netezirea terenului întâlnirii cu celălalt și constă în favorizarea și dezvoltarea capacităților de întreținere a aporturilor mutuale între diferite categorii socioculturale, minoritare sau majoritare, cu o configurație etnică, confesională, națională distinctă. Reieșind din acest deziderat, pot fi schițate un șir de obiective-cadru:

- dezvoltarea capacităților de percepere a diversității prin prisma egalității;
- cultivarea aptitudinilor de percepere a diferențelor dintre identități, fără a diminua importanța fiecăreia, și de înțelegere a acestora în interdependență;
- promovarea importanței menținerii intereselor culturale în condiții de conlocuire non-conflictuală.

Totodată se conturează mai multe obiective generale pe care urmează să le atingă educația interculturală:

- cunoștințe:
 - cunoașterea ambianței sociale apropiate și a esenței relațiilor sociale cu caracter interpersonal și intergrupual care se realizează în acest context;
 - însușirea valorilor propriei culturi și a culturilor din alteritate, împărtășite în rezultatul influențelor cu caracter de aculturație;
 - învățarea modului de identificare a raporturilor interculturale și diseminarea acestora;
- capacități:
 - evaluarea judecăților: a caracterului lor pozitiv sau negativ, de coeziune sau de separare, constructiv sau distructiv;
 - analiza autostereotipurilor și heterostereotipurilor, a modului de afirmare a acestora și de influențare a comportamentelor în raport cu reprezentanții altor culturi;
 - autoanaliza eficientă și autocontrolul stărilor și conduitelor personale, de corecție a manifestărilor nefavorabile în câmpul social intercultural. Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea.

Astfel, educația în mediul multiethnic presupune și o formare comportamentală, dar, mai ales, una relațională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal și afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori, prin imitație, încercare și eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, dar întotdeauna conștient și explicit. În acest context, educația interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului studenților înspre arii spirituale inedite, altele decât cele încetățenite.

În sens restrâns, educația interculturală urmărește „tratarea pedagogică a unei realități eterogene confundată inițial cu școlarizarea copiilor migranților”, reinterpretată ulterior pe baza noțiunii de *diversitate*. Eterogenitatea devine norma care implică recunoașterea, în cadrul aceleiași societăți, a mai multor culturi regionale, profesionale, a generațiilor, a claselor sociale, a grupurilor și comunităților etc. Educația interculturală apare ca „educație a dezvoltării” sau ca „educație a solidarității internaționale” [7].

În sens larg, educația interculturală reflectă, în plan pedagogic, complexitatea raporturilor, proprii societății postmoderne (postindustriale, informaționale), între tendința promovării globalizării și cea a respectării comunităților teritoriale și locale. Fenomenele de anvergură: mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării, construcția spațiului politic european, mobilitatea academică etc., au determinat o nouă viziune asupra interculturalității, interpretată ca un mod general de abordare a realității sociale și educative.

Abordarea interculturală nu este o nouă știință, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în interogația asupra spațiului educațional datele pedagogiei, antropologiei, științelor sociale, politice, ale culturii etc. Discursul asupra interculturalității își extrage ceva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educația interculturală orientează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor care există în interiorul aceleiași societăți.

În plan metodologic, educația interculturală dezvoltă o viziune dinamică, bazată pe analiza interacțiunii culturilor, în diferite contexte sociale, determinate macro- și microstructural. Ca principiu de politică educațională, angajat la nivel de proiectare curriculară, educația interculturală prevede:

- proiectări curriculare noi cu referire la resurse de dezvoltare continuă;
- ca „fenomen generalizat la toate culturile și la toți indivizii” – etnocentrismul care trebuie să elimine tendințele negative, de depreciere a altui individ sau grup, a altei comunități sociale și culturale și să valorifice resursele pozitive care asigură identificarea prin securizarea adeziunii la grup/comunitate;
- reorientarea activităților pedagogice - de la monodisciplinaritate spre inter- și transdisciplinaritate; aceasta exprimă chiar o cerință fundamentală a proiectării curriculare pe care abordarea interculturală a educației o susține în mod obiectiv.

Paradigma monodisciplinară, considerată „egocentristă și liniară”, este înlocuită de cea interdisciplinară, bazată pe interacțiunea a două modele culturale complementare la nivel de cunoaștere științifică și de acțiune socială. În perspectiva afirmării societății informaționale, se va extinde paradigma transdisciplinarității, dezvoltată ca atitudine și manieră de abordare interculturală a tuturor conținuturilor curriculare, nu numai a celor care oferă deschideri imediate: istoria, sociologia, filozofia, științele socio-umane, limbile străine etc.

C. Cocoș precizează, la nivel global, că educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, strategie prin care se iau în considerare specificitățile spirituale sau de gen, evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimbările inegale dintre culturi sau, și mai grav, tendința de atomizare a culturilor [3]. Astfel, educația interculturală urmărește realizarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți.

Conținutul educației interculturale este determinat social la două niveluri de referință, care privesc anumite fenomene și tendințe ale lumii contemporane, abordate în sens restrâns

și în sens larg. Proiectarea curriculară bazată pe resursele interculturale are ca obiectiv general realizarea unei învățări globale care implică transmiterea unei viziuni globale asupra lumii și educarea capacității de a judeca și acționa personal într-o perspectivă globală.

Ca trăsătură generală a educației, dezvoltată la nivel contextual, educația interculturală are o arie de manifestare variabilă în raport de condițiile existente într-un spațiu și timp pedagogic determinat istoric. În orice context, educația interculturală poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele postmoderne de învățământ între valorile pedagogice de tip: național - internațional, local - global, singularitate - universalitate, identitate - alteritate. Este o nouă provocare angajată la nivel teoretic și practic, în contextul diversității culturale a societății informaționale [4].

La nivel teoretic, educația interculturală reflectă resursele superioare ale culturii situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat: formal, nonformal și informal. La nivel practic, educația interculturală asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține proiectarea curriculară a instruirii la intersecția dintre conținuturile culturii universale și naționale și experiențele socioculturale ale fiecărei comunități.

Astfel, educația interculturală presupune implementarea unor programe speciale în învățământul universitar privind formarea viitorilor pedagogi pentru promovarea și dezvoltarea competenței interculturale a celor ce învață în vederea asigurării educației tinerelor generații din perspectiva interculturalității și diversității culturale. În acest context, participarea cadrelor didactice universitare și studenților ce fac studii la profilul pedagogic, domeniul de formare profesională „Științe ale educației” la implementarea proiectului „*Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice*” a facilitat soluționarea problemelor cu care se confruntă studenții, viitorii profesori: de management al claselor multietnice/multiculturale, cu elevi, care provin din diferite regiuni culturale, geografice și lingvistice; de didactică particulară a subiectelor cu tematică multi-, interculturală.

Cu referire la realizarea **obiectivelor specifice ale proiectului**: elaborarea curriculum-ului și a materialelor didactice privind educația interculturală în formarea profesională inițială a cadrelor didactice; dezvoltarea competențelor profesionale de educație interculturală a cadrelor didactice universitare, au fost organizate:

- evaluarea necesităților instituționale privind elaborarea curriculum-ului și a programelor de formare/instruire a cadrelor didactice universitare;
- instruirea cadrelor didactice privind educația interculturală;
- elaborarea curriculum-ului universitar *Educație interculturală*;
- examinarea documentelor de referință instituționale privind reflectarea dimensiunii interculturale;
- elaborarea unui *Ghid metodologic* pentru cadrele didactice universitare;
- crearea-inaugurarea Centrului de resurse pentru cadrele didactice universitare și viitorii pedagogi;
- organizarea și desfășurarea unor activități de promovare a educației interculturale în mediul universitar și instituțiile de învățământ general;
- desfășurarea unor activități curriculare (ore publice, ore teoretice și practice), activități extra-curs (concursuri, mese rotunde, ateliere și întâlniri sistematice a echipelor de lucru ș.a.);

- optimizarea mentoratului cu referire la implementarea dimensiunii interculturale de către studenți-pedagogi în cadrul practicii pedagogice ș.a.

Ținând cont de realitatea societăților contemporane, de provocările și oportunitățile asociate cu recunoașterea importanței gestionării adecvate a problematicii diversității culturale, curriculumul universitar de *Educație interculturală* se înscrie în tendințele manifestate în ultimii ani în mai multe țări de redefinire a programelor de formare inițială a viitorilor pedagogi. Pilotarea curriculum-ului universitar *Educație interculturală*, elaborat în cadrul proiectului nominalizat, a demonstrat că există atât necesitatea, cât și dorința, subiecților învățării spre îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților profesionale a viitoarelor cadre didactice, deschiderea spre conținuturile interculturale în vederea sprijinirii dezvoltării competenței interculturale a celor ce învață [6].

Competența interculturală se demonstrează prin soluționarea eficientă a problemelor, apărute în context intercultural în cadrul realizării educației interculturale, a unor forme interactive de familiarizare cu informații, cunoștințe noi cu conținuturi specifice interculturale; dezvoltare a capacităților cognitive, intelectuale și a culturii atitudinilor, conduitelor; educarea-formarea valorilor, stărilor afective și sentimentelor superioare. Acest proces este important prin faptul că răspunde solicitărilor tinerilor și oferă o mai mare autonomie în formarea profesională și cea personală, deoarece competența interculturală include următoarele componente: cognitivă, afectivă și comportamentală [2]. Promovarea unor acțiuni educative în mediul tinerilor se prezintă ca un suport al formării mentalităților interculturale, care în perioada socializării secundare se cristalizează, capătă sensuri clare și generează atitudini și comportamente ce, vor ghida persoana pe parcursul întregii activități profesionale și vieții personale.

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea viitorilor cetățeni în așa fel încât ei să facă cea mai bună alegere și să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutația și diversitatea culturală e necesară atât pentru *minorități*, cât și pentru *majoritari*, în interacțiunile prezente și viitoare. De altfel, demarcația clasică între majoritari și minoritari e tot mai dificil și periculos de realizat, în funcție de multiple perspective de referință, toți indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situații când nu se mai știe cu claritate cine este minoritar și cine este majoritar. Perspectiva interculturală de concepere a educației poate să conducă la atenuarea conflictelor și la eradicarea violenței, prin formarea unor comportamente precum:

- aptitudinea de a comunica eficient - a asculta și a vorbi;
- cooperarea și înstaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile academice de tineri;
- respectul de sine și al altora, toleranța față de opiniile diferite;
- luarea de decizii cu caracter democratic;
- acceptarea responsabilității altora, totodată, și a propriului eu;
- soluționarea problemelor interpersonale;
- stăpânirea emoțiilor primare;
- aptitudinea de a evita altercațiile etc.

Educație interculturală presupune că însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite și își propune să pregătească indivizii și societățile să fie mai atente la dimensiunea

culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor și interacțiunilor posibile pot fi evidențiate două seturi de obiective:

- păstrarea și apărarea diversității culturale a mediului academic: instituția de învățământ se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multietnic îl presupune. Trebuie evitat să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, ea vizează adaptarea celui ce învață la mediul propriu (regiunii, orașului, culturii sale particulare), iar pe de altă parte, acest tip își propune să asigure adaptarea la mediu ca în calitate de coexistență a mai multor grupuri etnice/culturale;
- prezervarea unității de învățământ: specificitatea instituției interculturale constă în aceea că ea refuză a se lăsa închisă în false alternative, promovează variatatea și interacțiunea culturală, evidențiază particularitățile specifice culturale, cu bogățiile indispensabile ale moștenirii culturale: cultura se prezintă din perspectiva evoluției, fiind dinamică și neîncheiată.

În cadrul unui mediu academic multietnic, aceste seruri de obiective îngăduie specificări concrete, terializate în conduite interculturale ale celor ce învață:

- deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit/necunoscut, care este dificilă, pentru că trebuie să fie interogată încrederea în sine, propria viziune despre lume, totodată această interogativitate este necesară pentru formarea capacității de a trăi experiențe noi;
- aptitudinea de a percepe ceea ce este străin;
- acceptarea celuilalt ca fiind altul;
- trăirea situațiilor ambigue, ambivalențe pentru acceptarea diferitului;
- aptitudinea favorabilă de a experimenta, având curajul, explorând moduri existențiale diferite;
- omiterea/depășirea fricii față de altul (sentimentul de xenofobie trebuie să dispară pentru al primi pe celălalt);
- capacitatea de a pune în chestiune propriile norme (cu cât ne dovedim a fi mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât rămânem orbi/ insensibili față de ceilalți);
- aptitudinea de a asuma conflicte în cazul divergențelor de interese calm în vederea rezolvării lor în mod constructiv și eficient;
- capacitatea de a recunoaște și a relativiza propriile repere etnice (tradiții, obiceiuri etc.) și sociocentriste fără a le transforma în ceva absolut;
- performanța de a cuceri identități mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou, trebuie să accedem la alte tipuri de identități mai înglobante, precum cea de cetățean al lumii etc.

Formarea profesională a pedagogilor este o cale de asigurare a aplicării principiului interculturalității în vederea formării competenței intercultural. În acest sens, sunt importante relațiile interpersonale, atitudinile, prioritățile culturale, promovate și dezvoltate în mediile academice multietnice. Totodată deosebită semnificație au și strategiile, metodologiile, obiectivele și practicile pedagogice, aplicate în formarea profesională inițială a cadrelor didactice, Experiența culturală și relațională a profesorilor universitari este o premisă și un prim pas în concretizarea demersului educației interculturale.

Practica interculturală, existentă în instituție de învățământ superior, precum și înțelegerea între studenți-pedagogi depind în bună măsură de organizarea proceselor de mobilitate academică și internaționalizare a programelor de studii, de calitatea colaborării

între profesorii autohtoni și cei din străinătate. Relațiile de colaborare dintre instituțiile de învățământ din diferite țări, schimburile de studenți sau personal academic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigențelor educației moderne din perspective interculturalității și diversității etnice, culturale, profesionale.

Educația interculturală, fiind o resursă fundamentală de dezvoltare armonioasă și durabilă a fiecărei personalități în contextul unei societăți deschise diversității culturale, este posibilă numai într-un mediu mixt, multicultural/multiethnic/pluriconfesional format și nu declarat, axat pe un real respect reciproc. În acest context, competența interculturală, se referă la un comportament adecvat și efectiv în interacțiunea cu reprezentanții altor culturi și ca urmare, educația, concepută din perspectiva interculturalității, va resemnifica relațiile dintre instituție de învățământ și alte spații educaționale: ea va depăși zidurile instituției de învățământ, prelungindu-se și însinuându-se în activitățile educaționale nonformale și informale.

Referințele bibliografice:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial. Nr. 319-324. p. 18-55;
2. Competența interculturală: Auxiliar didactic. Coord. V. Goraș-Postică. Chișinău: CE Pro Didactica, 2015. 172 p.;
3. CUCOȘ, C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom, 2001. 288 p. ISBN: 973-683-445-x;
4. Educația interculturală în Republica Moldova.Ch.: Ed. Arc, 2004 (FEP. „Tipogr. Centrală”). 220 p. ISBN 9975-61-318-7;
5. GEANĂ, G. Enculturație. În: Zamfir Cătălin, Vlăsceanu Lazăr (coord.), Dicționar de sociologie. București: Editura Babel, 1993;
6. IANIOGLO, M. Educație interculturală. În: Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, (Tipogr. „Bons Offices”). 2020. pp. 5-41. ISBN 978-9975-3355-7-7;
7. NEDELICU, A. Fundamentele educației interculturale: diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008. 208 p. ISBN: 978-973-46-1173-7;
8. PĂUȘ, V. A. Comunicare interetnică și interculturală. București: Ars Docendi, 2010. 312 p. ISBN: 978-973-558-510-5;
9. POPENICI, S. Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional. Iași: Editura Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-675-4.

STRATEGII DE FORMARE A IDENTITĂȚII PERSONALE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

**LAURA-MONICA MORĂRAȘU, doctorand,
Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova
profesor pentru învățământ primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România**

Abstract: *The text focuses on building personal identity for primary school students. During early schooling, learning and school have a significant impact on personality development. Self-awareness and self-image are influenced by the relationships with others, parents, classmates, teachers. Role play, therapeutic stories, storytelling, shows, specific situations, educational games are ways in which we can bring our contribution to the identity formation of primary school students.*

Keywords: *personal identity, self-awareness, self-esteem, self-confidence, strategies*

Perioada școlarității mici este apreciată de către unii autori ca fiind sfârșitul copilăriei și începutul primar al pubertății. Această etapă este marcată de adaptarea școlară și de învățare, care devine principala ocupație a școlarului mic. [3]

Intrarea copilului în școală este caracterizată prin instabilitate emoțională, dinamica sentimentelor este legată de creșterea gradelor de conștiință a propriei activități și a relației cu ceilalți. [3]

În această perioadă copilul înțelege tot ceea ce se petrece în familie, pentru el sunt de o deosebită importanță relațiile pozitive, dar și atitudinile de renegare a unora din părinți. Relațiile afectuoase dintre părinți și copil, dar și cele dintre părinți au un efect pozitiv asupra structurării personalității copilului. [3,11]. Lucrurile devin mai complicate atunci când părinții manifestă atitudini diferite față de elev sau atunci când copilul este crescut doar de unul din părinți. iar efecte negative în planul personalității se produc atunci când părinții au o atitudine de indiferență față de copii [11]. Părintele trebuie să-și cunoască foarte bine copilul pentru a aplica o conduită educațională corectă, acest lucru fiind influențat și de părerea celorlalți, învățător, psiholog, medic. [3]

Identitatea se dezvoltă încă de la vârste fragede, iar școala are un impact uriaș asupra dezvoltării identității de sine a unui elev. Școala și învățarea, activitățile specifice din această perioadă, vor fi cei mai importanți și mai eficienți factori pentru dezvoltarea personalității. [11]

Ca urmare a descoperirii de către copil a importanței intereselor, trebuințelor, preferințelor și aptitudinilor pentru obținerea unor rezultate cât mai bune în activitatea școlară, are loc o structurare a acestora. [11]

În evoluția copiilor este relevantă dezvoltarea interrelațiilor sociale și a caracteristicilor acestora, pe de o parte, iar pe de altă parte recepționarea rezonanțelor în structura personalității a noii experiențe și îmbogățirea cunoștințelor. [11]

Odată cu intrarea în școală se formează concepția despre sine și capătă tot mai multă consistență, prin modul în care copiii sunt tratați de către învățător sau de către colegii lor și în urma relațiilor care se dezvoltă în interacțiunea cu aceștia. [11]

Trăsăturile caracteriale formate în stadiul anterior se pot consolida în clasele primare, dar școala dezvoltă și altele noi cum ar fi sârguința, punctualitatea, conștiințiozitatea, disciplina, etc.

Înșușirile individuale de personalitate au tendința de a se exprima din ce în ce mai mult în comportamente. Se constată apariția în acest stadiu, în ceea ce privește conștiința de sine, a interesului pentru viața interioară proprie și a tendinței copilului de a-și exprima trăirile și comportamentele. Sunt momente de scurtă durată și relativ rare, dar ele indică deja o anumită direcție a dezvoltării viitoare. Imaginea de sine are surse noi de clarificare pe de o parte reprezentate de rezultatul școlar și pe de altă parte de confruntarea și compararea zilnică și în diverse situații cu cei de aceeași vârstă. [2]

Eul spiritual poate avansa, confirmându-se în principal prin prestația școlară, iar cel social se sprijină pe o viață de grup mai largă și mai persistentă în timp. Confruntările și chiar conflictele cu egalii săi îl pot face să se orienteze din când în când spre sine, să-și pună întrebări, să fie uneori frământat în legătură cu ființa sa. Dezvoltarea imaginii de sine va fi influențată de toate aceste lucruri în cele trei planuri ale ei: eul fizic, cel spiritual și cel social. [2]

În ceea ce privește eul fizic al copilului, acesta are în fundamentele sale o schemă corporală consolidată, identitatea sexuală este deja relativ clarificată, își dă seama de asemănarea sa cu cei din familie, dar și de ceea ce îl deosebește de ceilalți. Școlarul nu acordă prea mare atenție eului său fizic, mai ales la începutul stadiului, dar spre sfârșitul acestui ciclu școlar se va orienta mai frecvent spre eul fizic, va tinde să fie mai îngrijit, să poarte haine la fel ca ceilalți, să-și dea seama de unele calități fizice. Dar nu realizează o implicare afectivă prea puternică în acest plan. [2]

În același timp, eul spiritual se conturează clar în contextul confruntărilor școlare, a aprecierilor și evaluărilor curente. Elevul începe să înțeleagă relația dintre rezultatele lui și unele capacități pe care le are și poate emite aprecieri despre sine. El este foarte sensibil la evaluările învățătoarei și aprecierile și admirația colegilor. Dacă primește semnale pozitive, copilul își construiește o imagine de sine bună care va avea un efect pozitiv și în condiții de insucces trecător. Formarea unei imagini de sine mai puțin bună are tendințe de a-și diminua bucuria chiar când ceva îi reușește foarte bine [8]. Însă în cea mai mare parte calitățile pe care și le percepe au drept sursă aprecierile învățătoarei și ale părinților.

Viața de grup a școlarului mic influențează puternic eul social, aceasta fiind cu mult mai bogată decât a preșcolarului, iar noul său statut de elev îi schimbă poziția chiar și în cadrul familiei (părinții sunt interesați de activitatea lui școlară și tind să-i respecte drepturile privind spațiul de învățare, respectarea timpului destinat acestei activități). În același timp, viața școlară și socială îl pregătesc pe școlarul mic pentru integrarea eficientă în mediul ambiant. [11]

Școlarul mic are conștiința apartenenței la grupul clasă și a locului său între ceilalți, își dă seama dacă este apreciat de colegi sau nu. Este luat drept model școlarul cu rezultate școlare foarte bune și bune, el fiind preferat de toți, este ales lider și este luat drept model. Elevul cu dificultăți școlare este marginalizat, izolat, neluat în seamă, riscând să acumuleze multe insatisfacții, și să-și găsească în altă parte atenția și acceptarea de care are nevoie, și poate astfel, să cadă sub influențe nefaste. În acest caz există riscul să adere la grupuri care-l îndeamnă spre furt, vagabondaj, agresivitate nemăsurată etc. [2]

Conform psihologiei umaniste dezvoltată de Carl Rogers și Abraham Maslow fiecare persoană este valoroasă în sine, putând prin natura sa umană să se dezvolte, să-și croiască propriul destin și să-și valideze calitățile, dar și caracteristicile pozitive într-un mediu propice condițiilor de actualizare a sinelui. [1]

Dezvoltarea personală este favorizată de acceptarea necondiționată de către ceilalți, indiferent de performanțe și de gândirea pozitivă, având convingerea că fiecare persoană are ceva bun. Alături de empatie, respect, căldură, autenticitate și congruență, aceste atitudini fundamentale sunt condiții esențiale de care trebuie să se țină seama în dezvoltarea personală a școlarului mic. Este important ca aceste atitudini să devină repere comportamentale pentru fiecare părinte, profesor și educator. Principiile aplicative ale teoriei psihologiei umaniste stau la baza învățământului modern, centrat pe elev :

- fiecare elev este unic și are o individualitate proprie;
- fiecare elev dorește să se simtă respectat;
- nu pretinde atitudini și comportamente similare din partea elevilor;
- respectă diferențele individuale. [1]

Formarea identității personale a elevilor din ciclul primar presupune dezvoltarea conceptului de sine și a stimei de sine, aceasta realizându-se prin activități specifice de

autocunoaștere, bazate pe identificarea corectă și managementul emoțiilor, dezvoltarea empatiei, rezolvarea constructivă a conflictelor, cooperarea cu ceilalți. Dintre tehnicile și procedurile folosite putem enumera: jocul de rol, povești terapeutice, creare de povești, scenarii, situații specifice, jocuri educative. [4]

Una dintre activitățile ce pot fi folosite pentru autocunoaștere este *Blazonul personal*. Elevii trebuie să completeze răspunsurile la întrebările cuprinse în blazon: *Cine sunt eu?*, *Ce îmi place?*, *Ce nu îmi place?*, *Ce doresc să devin?*. [5]

Cine sunt eu?	Ce îmi place?
Ce nu îmi place?	Ce doresc să devin?

Fig. 1 *Blazonul personal*

O altă activitate este audierea unei povești terapeutice "*Ai grijă ce strigi!*", având drept scop cunoașterea de sine și creșterea stimei de sine. Timpul necesar desfășurării activității este de 15-20 minute.

Povestea: Un băiat și tatăl lui făceau o excursie prin munți. Deodată, băiatul a căzut, s-a lovit și a țipat: "Aaaaaahhhh!". Spre surprinderea lui, auzi o voce de undeva din munți care repeta: "Aaaaaahhhh!". Supărat, pentru că a crezut că cineva râde de el, a început să strige: "TE URĂSC!" Imediat a primit răspunsul înapoi: "TE URĂSC!". Apoi băiatul a strigat către munte: "EȘTI ORIBIL!". Vocea i-a răspuns: "EȘTI ORIBIL!". Nervos că a primit acest răspuns, a țipat din nou: "MONSTRULE!". A primit strigătul înapoi: "MONSTRULE!". În cele din urmă, s-a uitat la tatăl lui cu nedumerire și l-a întrebat: "Tată, ce se întâmplă?" Tatăl zâmbi și spuse: "Fiule, ai răbdare". Apoi strigă: "EȘTI MINUNAT!". Și vocea îi răspunde: "EȘTI MINUNAT!" Băiatul era surprins, dar încă nu putea înțelege. Tatăl a strigat din nou: "TE IUBESC!" Vocea i-a răspuns: "TE IUBESC!". Apoi tatăl îi explică băiatului: "Oamenii numesc acest lucru ECOU. Ne dă înapoi exact ce suntem dispuși să dăm, așa cum și oamenii ne oferă ceea ce le dăruim".

Întrebări de debriefing: Care este titlul poveștii? Ce personaje întâlnim? Unde au călătorit ei? Ce i s-a întâmplat băiatului? Cine i-a răspuns? Ce a aflat de la tatăl său? Sunteți de acord? Ați fost vreodată asemeni băiețelului? Ce ați simțit? Cum putem folosi întâmplarea în viața noastră ? [13]

Implicarea elevilor în astfel de activități de cunoaștere se poate realiza cu ajutor din partea cadrului didactic prin: încurajarea elevilor, laudarea lor, dezvoltarea încrederii în sine, manifestarea de calm, fermitate și creativitate, implicarea elevilor în activități de echipă, stimularea curiozității, stabilirea unor sarcini și responsabilități clare, solicitarea și acordarea de feedback. [5]

Dintre metodele de autocunoaștere de sine, cea mai eficientă s- a dovedit a fi tehnica SWOT. Prin această metodă, elevul poate:

- să identifice în personalitatea sa cât mai multe puncte tari, precum și în convingeri, atitudini și comportamente;
- să determine punctele slabe și să încerce să le elimine treptat;

- să stabilească ce oportunități are și cum le poate folosi în ceea ce privește dezvoltarea personală;
- să identifice amenințările care pot pune în pericol formarea stimei de sine, dacă acestea sunt reale sau închipuite și cum pot fi depășite.

Tehnica SWOT este recomandată pentru a analiza problemele cu care se confruntă un elev sau un grup de elevi. [1]

O altă metodă de cunoaștere este comunicarea interpersonală, iar fereastra lui Johari reprezintă un model teoretic care stă la baza relației de autocunoaștere-intercunoaștere.

Prin intermediul acestui model, avem posibilitatea de a descoperi ce știm despre noi înșine, despre capacitatea noastră de auto-dezvăluire și despre cum suntem percepuți de către cei din jurul nostru. [1]

Acest model, fereastra lui Johari, are forma unei ferestre, iar fiecare dintre cele patru zone are o anumită semnificație. Starea afectivă a unei persoane poate influența dimensiunile ferestrei, acestea fiind relative. Ele pot fi influențate și de relația cu interlocutorul.

Fereastra lui Johari poate fi folosită în cadrul orelor de Dezvoltare personală, Consiliere și orientare și este considerat un exercițiu de introspecție a abilităților de comunicare pe care le posedă elevii. Aceștia își pot realiza o fereastră proprie față de persoane diferite, în scopul autocunoașterii și stabilirii elementelor de comunicare ce trebuie îmbunătățite. [1]

	Informații pe care le știu despre mine	Informații pe care nu le am despre mine
Informații accesibile altora	1.Deschis către mine	2.Închis către mine
Informații inaccesibile altora	3.Închis către alții	4.Blocat

Fig.2 Fereastra lui Johari

În vederea dezvoltării stimei de sine, profesorii profesorii trebuie să pună accent pe:

- exprimarea așteptărilor rezonabile față de vârsta copilului, într-un mod cât mai clar;
- planificarea activităților din timp;
- întărirea comportamentelor pozitive ale elevilor
- gestionarea posibilităților și opțiunilor către elevi;
- oferirea recompenselor. [1]

Modalitățile care pot crește stima de sine sunt:

1. Împăcarea cu sinele însuși:

Cel mai sănătos mod de a-ți construi stima de sine este o relație bună cu tine însuși. Orice relație are potențialul să fie temporară în afara relației cu tine însuși; este singura care te însoțește pe tot parcursul vieții. Tocmai acest lucru nu trebuie neglijat. Echilibrul existenței nu este dat de elemente exterioare noi, de aprecierea celorlalți, ci de o bună comuniune între Tu și Tine însuși. Obținerea acelor lucruri care te fac să te simți bine în forul tău interior. Adică tu, pentru tine.

2. Sistemul propriu de valori:

Viața ne oferă o serie de repere la care să ne raportăm când ne construim imaginea de sine și fiecare preia din viață un set de valori ca sistem de referință. Mai mult sau mai

puțin conștient realizăm că succesele personale nu se ridică la un nivel de apreciere personală suficient de bun și atunci căutăm confirmări exterioare. Rolul de oglindă confirmatoare trebuie să fie dat de propria conștiință, nu de ceilalți. În primul rând, fără să se compare cu ceilalți, ci doar cu sine, și fără să se autosaboteze prin convingeri limitatoare sau să se învinuiască pentru așteptări nerealiste sau lipsa de control asupra mediului exterior și a celorlalți, persoana cu stimă de sine ridicată consideră că este în general mulțumit/ă de sine. Da, este exact mulțumită. Nici prea-prea. Nici foarte-foarte. Nu simte nevoia să demonstreze ceva, nu se agită pentru a avea, a face sau a fi mai mult sau mai bine, pur și simplu se acceptă așa cum este, în întregime.

3. *Îndepărtarea gândurilor distructive și concentrarea pe cele pozitive:*

Foarte multe persoane cu stimă de sine scăzută, cred că ei nu sunt importanți, iar părerile lor nu contează. Aceștia trebuie să încerce să îndepărteze aceste gânduri distructive; dacă încep să creadă în ele, vor încuraja și celelalte persoane să facă la fel.

În schimb, trebuie să se gândească la propria persoană ca la o persoană ce are drepturi, păreri și idei, ce sunt la fel de valide ca și ale altcuiva. Acest lucru îi va ajuta să își îmbunătățească stima de sine.

Îmbunătățirea stimei de sine este importantă mai ales la vârsta copilăriei.

Următorii factori afectează stima de sine a copilului:

- gradul în care el/ea se simte dorit(ă), apreciat(ă), iubit(ă) ;
- modul în care se vede pe sine, imagine deseori imprimată de comportamentul/ceea ce îi spun părinții și cei apropiați ;
- capacitatea sa de a realiza ceva ;
- maniera în care se relaționează cu ceilalți. [4]

Pot fi utilizate diferite metode prin care se poate realiza îmbunătățirea stimei de sine, acestea fiind:

✓ *Tehnica 10 minute:*

Persoanele cu stimă de sine scăzută nu își acordă suficient timp și spațiu. Deci, găsiți-vă în fiecare zi 10 minute pentru a fi numai cu voi înșivă, fără a face nimic. Unele persoane găsesc relaxant momentul când își închid ochii și-și imaginează un peisaj de țară sau imaginea și sunetul valurilor care se lovesc ușor de mal. În timpul acestor 10 minute, încercați să vă simțiți liniștiți și fericiți. Bucurați-vă de aceste momente. Sunt ale dumneavoastră și numai ale dumneavoastră.

✓ *Jocuri pentru dezvoltarea autocunoașterii, autoevaluării, a imaginii de sine:*

În această categorie se pot enumera multe astfel de jocuri. Eu voi da doar câteva exemple.

a) *Cartea mea de vizită:*

Se folosesc creioane colorate, carton sau hârtie colorată. Se cere copiilor să aleagă dintre culori, carton și hârtia colorată. Cu ajutorul acestor materiale copiii trebuie să deseneze un simbol despre ei care îi caracterizează (se pot da mai multe criterii). Agățând la piept cartea de vizită, copiii se așează în cerc și își prezintă aceste simboluri explicând fiecare în parte de ce a ales acest simbol și ce reprezintă.

b) *Copacul capacităților:*

Vom avea nevoie de un carton mare (120x80 cm). Pe acest carton vom desena un copac, care să aibă atâtea ramuri, câți copii sunt în clasă. La capătul ramurilor se scriu numele copiilor. Frunzele copacului, care conțin câte o capacitate a copiilor, vor apărea pe copac

pe parcursul a mai multor discuții. Pe frunze ei vor scrie capacitățile lor, lucrurile la care ei se pricep bine.

c) Sursele mele de bucurie:

Copiii vor desena sursele lor de bucurie, adică acele lucruri din viața lor, care îi fac bucuroși. Se discută despre desene.

d) Broșură despre mine:

Vârsta: 8 - 18 ani

Durata: 60 de minute

Participanți: 4 minim, 20 maxim

Echipament:

- creioane colorate, o foaie de hârtie și o agrafă de birou pentru fiecare persoană.

Obiective:

- creșterea stimei de sine a participanților;
- să faciliteze participanților împărtășirea feedback-ului pozitiv cu colegii.

Desfășurare:

- foaia de hârtie va fi colorată și împăturată în trei;
- participanții decorează prima pagină cu numele lor scris în maniera în care doresc ei;
- sunt listate categorii care vor fi abordate în interiorul broșurii (aproximativ 10), de exemplu, calitatea mea principală, cel mai semnificativ moment, activitatea mea preferată, ceva la ce sunt bun, etc.;
- după listarea categoriilor participanții vor furniza un răspuns pentru fiecare, ei sunt asigurați că nimeni nu va citi ceea ce au scris, deci se pot simți liberi să scrie orice, indiferent cât este de pozitiv;
- participanții împătură broșura și o închid cu agrafa de birou;
- fiecare pasează broșura persoanei din dreapta;
- când o persoană primește o broșură de la un vecin o întoarce (nu o deschide) și scrie un comentariu despre aceasta pe spate;
- însemnările pot fi lucruri simple (pentru persoanele mai puțin cunoscute), ca "Îmi place freza ta" sau pot fi foarte personale pentru persoanele mai bine cunoscute. Pot fi anonime sau pot fi semnate;
- broșurile vor fi date în cerc de la unul la altul până când fiecare persoană va semna pentru fiecare, și fiecare își va primi broșura din nou;
- persoanele petrec 5 minute în liniște și citesc ceea ce ceilalți au spus despre ei.

Discuții:

- dacă a fost plăcut să citească lucrurile scrise de alții despre ei;
- dacă cineva a fost surprins de ceea ce a fost scris;
- dacă cineva vrea să-și clarifice ceva ce nu a reușit să citească sau nu a înțeles;
- dacă a fost greu sau ușor să complimenteze pe alții sau să primească complimente;
- sunt încurajați să păstreze broșura și să o recitească atunci când nu se simt bine cu ei înșiși.

e) Sunt special:

Vârsta: 10 - 18 ani

Durata: o ședință, dar și câteva zile sau săptămâni

Participanți: oricâți

Materiale: ecusoane roșii și albastre

Obiective:

- să arate participanților că înainte să-i respecte pe alții ei trebuie să se respecte pe sine

Desfășurare:

- activitatea poate fi împărțită în două exerciții în aceeași zi sau desfășurată pe durata a câtorva zile sau săptămâni.
 - ✓ partea I: fiecare participant primește un ecuson roșu și-și scrie numele propriu pe linia aflată deasupra a două cuvinte: "este special(ă)". (de exemplu, Ana scrie "Ana este specială"). Fiecare participant face apoi o listă de trăsături pozitive care-l fac special. Fiecare participant se ridică și spune câte o trăsătură care-l face unic. Participanții poartă ecusoanele cel puțin o zi.
 - ✓ partea II: fiecare participant își scrie numele pe o bucată de hârtie care este așezată cu fața în jos pe masă. Fiecare client extrage un nume. Dacă extrage propriul nume pune biletul jos și extrage altul. Fiecare client primește un ecuson albastru și scrie numele extras pe rândul de deasupra cuvintelor "este special" (de exemplu, dacă Ana extrage numele lui Ion, ea scrie pe ecusonul albastru "Ion este special". Fiecare participant face o listă cu trăsăturile care o fac pe persoană a cărui nume l-au extras specială. Ei poartă ecusonul cu numele colegilor cel puțin o săptămână. Fiecare coleg se ridică în picioare și spune o trăsătură care-l face pe colegul lor special.

f) Afișul pe spate:

Vârsta: peste 7 ani

Durata: 60 de minute

Materiale: foi de hârtie, bandă de lipit.

Obiective:

- dezvoltarea stimei de sine ;
- amuzament .

Desfășurare:

- se cere fiecărui participant să noteze pe o foaie de hârtie 3 calități personale;
- foaia este lipită pe spatele fiecăruia cu partea scrisă în jos astfel încât nimeni să nu poată citi ce este scris;
- fiecare participant se va plimba prin clasă și va nota câte un lucru bun, pozitiv pe foaia de pe spatele fiecăruia dintre colegi;
- după ce fiecare a scris fiecăruia dintre colegi, foile se iau jos și fiecare citește mesajele primite;

Discuție: se discută despre concordanța dintre părerea proprie despre sine și părerea celorlalți. [5]

Eul cognitiv, Eul fizic, Eul social, Eul profesional, Eul emoțional, Eul spiritual sunt componente importante ale abordării procesului cunoașterii de sine și imaginii de sine, care durează, practic, toată viața. Succesele și eșecurile trăite, interacțiunile cu ceilalți, manifestarea calităților, caracteristicilor, valorilor, resurselor, intereselor, abilităților, competențelor, atitudinilor, etc. reprezintă oportunități pentru cunoaștere și autocunoaștere, pentru construirea propriei identități, a încrederii în sine, ca „miez” pentru asigurarea succesului la școală și în viață.

Referințe bibliografice:

1. BĂBAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca: Imprimeria „ARDEALUL”, 257 p. ISBN 973-0-02400-6
2. CREȚU, T. Psihologia copilului, București: Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005. 104 p.
3. GĂIȘTEANU, M., Psihologia copilului.
4. OPRE, A. Dezvoltare socială și emoțională, București: S.C. Advans Print & Promo S.R.L., 2020, 229 p. ISBN 978-973-0-31959-0
5. PĂCURARI, O., Călineci, M. Cunoașterea elevului-ghid, București: Educația 2000+, 2009. 110 p. ISBN 978-973-1715-23-0
6. POPESCU-NEVEANU, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 783 p
7. SĂLĂVĂSTRU, D., Psihologia educației, București: Editura Polirom, 2004, 284 p. ISBN 973-681-553-6
8. STĂNCULESCU, E., Stimularea inteligenței emoționale a copiilor în volumul Psihologia copilului modern. G. Pânișoară (coord). Iași: Editura Polirom, 2011. 28 p. ISBN 978-973-46-2126-2.
9. ȘOVA, T., Parea A., Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți, Bălți 2020, ISBN 978-9975-3478-4-6
10. ȘCHIOPU, U., Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 247 p. ISBN 973-30-5798-3
11. VERZA, E., Psihologia vârstelor, București: Editura Hyperion, 1993. 157 p. ISBN 973 96161 -3-5
12. ZLATE, M. Eul și personalitatea. București: Trei, 2002. 273 p. ISBN 973-8291-30-5
13. <https://www.noi-orizonturi.ro/biblioteca-online-resurse/>

PREDAREA ÎN PARALEL A LIMBILOR NORDICE (DANEZA, FINLANDEZA, NORVEGIANA, SUEDEZA): ABORDĂRI CURRICULARE

**ANATOLIE MOCRAC, doctor în pedagogie,
profesor de fizică și matematică, grad didactic superior,
Gimnaziul din s. Sevirovo, Filiala Liceului Teoretic „Ion Creangă” din Florești,
IRINA MOCRAC, doctorandă
Universitatea de stat „Ion Creangă” din Chișinău,
profesor de engleză,
Gimnaziul „M. Snegur” s. Trifănești, Filiala Liceului Teoretic „I. Creangă” din Florești
Republica Moldova**

Abstract: *The process of modifying the state educational system can be realised through quantitative and qualitative changes. The quantitative changes depend “from a state policy”. As for the qualitative changes, they depend from a certain pedagogical staff and pedagogical science as well. The last mentioned changes may be performed, using pedagogical innovation, co-existed in three following dimensions: curricular, pedagogical and managerial one. In the field of language teaching, the European Commission promotes multilingualism and language learning, with the main objective of “mother tongue +2”. Method “ Parallel studying of four Nordic languages”, being an optional course, it allows the student to form his own way of thinking, his efforts are directed towards the development of his own knowledge. In this way the educational process sets to be revealed more attractive and more interesting for this very scholar. By applying in practice the above-mentioned “model” of treating the optional disciplines we will face the situation, when the scholar is not waiting to be controlled, he organises himself and his own educational process, he thinks logically, he works in tight collaboration with his teachers and his colleagues and at the same time he is able to apply obtained knowledges in every day practice.*

Key-words: *competence-key, pedagogical innovation, optional, parallel, pluridisciplinarity, plurilinguism.*

Copiii din Europa încep studiul limbilor străine la vârste din ce în ce mai mici, cei mai mulți între 6 și 9 ani, se indică într-un raport publicat de Comisia Europeană. În ultimii 15 ani, majoritatea țărilor a redus vârsta de începere a studiului obligatoriu al limbilor străine, iar unele au inclus limbile străine în programa preșcolară, se mai arată în studiul citat.

Androulla Vassiliou, comisarul european pentru educație, a declarat ca "învățarea limbilor facilitează comunicarea între țări și popoare și încurajează mobilitatea transfrontalieră și integrarea emigranților". Raportul arată ca un număr tot mai mare de elevi studiază acum două limbi timp de cel puțin un an în cadrul învățământului obligatoriu.

Comisia Europeană promovează multilingvismul și învățarea limbilor, având ca principale obiective:

1. să încurajeze dialogul intercultural și incluziunea socială;
2. să-i ajute pe cetățeni să-și dezvolte simțul apartenenței la UE;
3. să creeze oportunități pentru tinerii care doresc să studieze și să lucreze în străinătate;
4. să faciliteze accesul la piețe noi pentru întreprinderile care colaborează la nivel internațional.

Scopul vizat este o Europă în care să se predea oricui, de la o vârstă foarte fragedă, cel puțin două limbi străine pe lângă limba maternă. Obiectivul „limba maternă +2” a fost stabilit de șefii de state și de guvern din UE la reuniunea la nivel înalt de la Barcelona din martie 2002.

În 2001 Consiliul Europei a publicat "Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, Predare, Evaluare".

Ansamblul celor șase niveluri utilizate în acest document se bazează pe practica actuală a unui anumit număr de organisme instituționalizate de certificare. Descriptorii propuși se bazează pe acei care „au fost considerați ca fiind transparenți, utili și pertinenti de grupuri competente de cadre didactice cu profiluri formative și experiență profesională diferită, care predau limba lor maternă în diverse sectoare educative”.

Capitolul 8 este consacrat analizei principiilor construcției curriculare, care antrenează diferențierea obiectivelor de învățare a limbilor, îndeosebi în domeniul dezvoltării competenței plurilingve și pluriculturale a unui individ, pentru a-i permite să înfrunte problemele de comunicare pe care le înaintea viața într-o Europă multilingvă și multiculturală. Acest capitol a fost studiat cu multă atenție la elaborarea metodei de predare a mai multor limbi.

Actele normative adoptate în ultimul timp în țara noastră corespund valorilor promovate de Comisia Europeană.

Idealul educațional constă în formarea și dezvoltarea integrală a persoanei din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizări personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene și general-umane”.

„Statul garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, ... și, cel puțin, în două limbi de circulație internațională, din care una este limba engleză” (Codul Educației).

Conform Codului Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014 este folosită formulă europeană pentru predarea limbilor: 2+1, care de regulă este realizată prin

studierea unei limbi europene și a limbii ruse. Codul nu prevede predarea obligatorie a limbilor străine în instituțiile preșcolare.

”Fundamentele științifice, metodologice și axiologice constituie temeiul modernizării și reformării sistemului de educație” (Codul Educației).

Reforma învățământului impune realizarea unor inovații pedagogice: perfecționarea metodologiei de predare-învățare-evaluare, elaborarea manualelor noi, a materialelor didactice, etc. În acest context, inovația pedagogică devine un principiu al reformei ce a determinat cercetarea pedagogică să se axeze pe identificarea unor noi finalități educaționale reprezentate de competențele școlare și, respectiv, orientarea spre noi modalități de abordare a Curriculumului școlar.

Studiul unei limbi străine face parte din cele opt competențe-cheie, lansate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene ca obiectiv strategic necesar pentru „învățarea de-a lungul întregii vieți”, exprimată prin capacitatea de:

- a comunica verbal și în scris în situații variate;
- a iniția și a susține conversații pe o temă necunoscută;
- a citi și a înțelege un text nou scris;
- a produce texte scrise și mesaje verbale în diferite formule (notițe, discursuri, interviuri, etc).

Rezultatele mai multor cercetări în tipologia comparativă a limbilor indo-europene au permis crearea metodei de studiere în paralel a limbilor străine. E important să nu confundăm studierea în paralel prin comparație cu studierea simultană a limbilor, când în afară de timp nu există nici o legătură între cursurile studiate.

Activitatea de învățare în paralel a limbilor moderne presupune o educație europeană pentru limbi, o dezvoltare a plurilingvismului ca competență.

Formarea competenței comunicative plurilingve prevede ca la structurarea ei să contribuie toate cunoștințele elevilor și experiența lor acumulată la această vârstă, iar limbile învățate să se afle în corelație și interacțiune.

Actualmente, posedarea limbilor moderne face parte din competențele profesionale, nu numai individuale, ea este o competență existențială.

Activitatea de învățare în paralel a limbilor moderne este un demers educațional axat pe formarea verbal-comunicativă a elevilor. La palierul de vârstă școlară mică elevii sunt dinamici și flexibili, de aceea parcursul educațional se prevede a fi unul incitant, stimulator de reacții afective pozitive.

Numărul optimal de limbi străine, care pot fi studiate în paralel a fost căutat empiric. În câteva țări au fost create clase experimentale de studiere în paralel a mai multor limbi. În Leningrad, Rusia, încercarea de a preda în paralel 5 limbi a eșuat și a fost redus numărul acestora la trei. Același soartă a avut încercarea de a preda în paralel 8 limbi în România.

Savanții au stabilit că ”nici un om nu poate poseda liber mai mult de șapte limbi (mai bine zis de la 5 la 9, dar, în mediu, 7). Numărul optimal de limbi studiate în paralel de elevi în programa ”Poliglot” este de 3-4.” (Cum să devii Poliglot, Leningrad, 1989).

Luând în considerație aceste experiențe, recomandările specialiștilor în problema psihoigienei a fost luată decizia de a elabora metoda de studiere în paralel a patru limbi nordice: daneza, finlandeza, norvegiana, suedeza.

Trei limbi: daneza, norvegiana, suedeza sunt din grupul limbilor indo-europene. Limbile indo-europene sunt vorbite ca limbi materne de aproximativ jumătate din populația

planetei. Lingviștii estimează că există peste 400 de limbi și dialecte indo-europene.

Limbile germanice sunt o grupă de limbi indo-europene vorbite în nordul Europei și alte părți a lumii. Limbile germanice, în special engleza și germana, sunt printre cele mai vorbite și învățate limbi din lume.

Strămoșul comun al tuturor limbilor germanice este cunoscut sub numele de proto-germanică (sau germana comună), care a fost vorbită aproximativ din prima jumătate a mileniului 1 î.Hr. în timpul Epocii Fierului, în partea nordică a Europei. Proto-germanica, împreună cu toate limbile care au derivat din aceasta, este caracterizată de un număr de proprietăți lingvistice unice. Cea mai renumită dintre acestea este schimbul de consoane, cunoscut și sub numele de Legea lui Grimm. Varietăți timpurii ale limbii au început să apară odată cu migrația triburilor germanice din nordul Europei în secolul al II-lea î.Hr. spre partea central-nordică a continentului.

Cele mai vorbite limbi germanice sunt engleza și germana, cu aproximativ 300–400 milioane vorbitori și peste 100 de milioane respectiv. Acestea două aparțin grupului vest de limbi germanice. Acest grup include de asemenea alte limbi importante, cum ar fi olandeza cu 23 de milioane de vorbitori și afrikaans cu mai mult de 6 milioane de vorbitori nativi. Grupa nordică a limbilor germanice include norvegiana, daneza, suedeza (care împreună formează subgrupa continentală), islandeza și feroeza (care aparțin subgrupeii insulare), care sunt vorbite împreună de un total de 20 de milioane de vorbitori. Etnologul SIL a listat un total de 53 de limbi germanice diferite.(Wikipedia)

Limba finlandeză (suomi) este o limbă fino-ugrică. Finlandeza este vorbită de aproximativ 6 milioane de persoane, majoritatea lor trăind în Finlanda, unde este vorbită de 92% din populație și este limbă oficială. Există un număr semnificativ de vorbitori și în Suedia, Norvegia, Rusia (în Carelia, fiind limba maternă a carelilor, niște finlandezi ortodocși) și Estonia, unde sunt minorități finlandeze.

Finlandeza este membră a familiei de limbi fino-ugrice și este clasificată ca limbă aglutinativă. Formele substantivelor și a adjectivelor sunt modificate în funcție de rolul lor într-o propoziție. Limba are o reputație pentru a fi greu de înțeles și învățat. Motivul pentru această reputație este faptul că finlandeza are puține limbi care sunt apropiate lingvistic de ea, rezultând într-un vocabular nefamiliar.(Wikipedia)

Multilingvismul este definit în sens restrâns ca folosire alternativă a mai multor limbi; în sens larg, folosirea alternativă a mai multor sisteme lingvistice, indiferent de statutul acestora: limbi distincte, dialecte ale aceleiași limbi sau chiar varietăți ale aceluiași idiom. Multilingvismul este o consecință a contactului lingvistic. Termenul de multilingvism include bilingvismul și, de asemenea, trilingvismul. Studiul multilingvismului permite identificarea și descrierea mecanismului și a consecințelor structurale ale contactului dintre limbi. Multilingvismul determină apariția unor fenomene de interferență la toate nivelurile structurii idiomurilor în contact, declanșând procese de reorganizare a tiparelor structurale.

Ipoteza înrudirii limbilor indo-europene a fost formulată prima dată în 1647, de savantul olandez Marcus Zuerius van Boxhorn, care a observat că o serie de limbi europene se aseamănă cu persana și a înaintat ideea că toate aceste limbi se înrudesc cu limba sciților. Această descoperire a rămas însă fără ecou în preocupările științifice ale vremii și a fost reluată în 1786 de filologul britanic Sir William Jones în lucrarea sa „The Sanscrit Language”.

Comparația sistematică a acestor limbi înrudite și a altor limbi vechi, realizată

de Franz Bopp în prima jumătate a secolului al XIX-lea, a susținut această teorie, iar lucrarea sa, publicată între 1833 și 1852 și intitulată „Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Gotischen und Deutschen” („Gramatică comparativă a limbilor sanscrită, zendă, greacă, latină, lituaniană, gotică și germană”) este considerată începutul studiilor indo-europene ca disciplină academică. Mai târziu oamenii de știință germani au început să folosească, în același sens, termenul limbi indo-germanice. În lingvistica modernă, poate apărea atât un termen cât și altul.

Similitudinea dintre limbi reprezintă puncte comune, diferența – diferențe specifice.

La început tipologia lingvistică se reducea numai la o clasificare de limbi în funcție de anumite caracteristici ale structurilor interne.

Cercetările ulterioare au permis abordarea mai multor fenomene lingvistice. La începutul sec. al XX-lea, A.Meilled în lucrarea sa ”Dialectele indo-europene” a sistematizat factorii lingvistici ce se referă la tema dată. Savanții R.Jakobson, D.Greenberg, V.Jartseva, etc. au propus mai multe concepții despre tipologie.

Dumitru Copceag susține, că ”Temele abordate vizează fenomene de fonologie, morfologie, semantică și sintaxă ale limbii române, care sunt privite dintr-o perspectivă tipologică vastă, fiind raportate la fenomene similare din limbile slave și din cele germanice.

Descrierea faptelor este făcută nu atât din punctul de vedere al lingvisticii tradiționale, cât mai curând prin prisma unor curente structuraliste moderne (glosematică, lingvistica matematică, etc.), descriere ce își păstrează actualitatea prin rigoarea științifică și prin metodologia structural-funcțională de investigație.”

Metoda propusă este o alternativă a metodelor ”tradiționale” de predare. Legitimitatea alternativelor pedagogice este asigurată la nivelul Codului Educației ”alternative educaționale – unități sau programe de instruire și de formare profesională diferite de cele tradiționale, care corespund standardelor educației de stat”. Variantele alese trebuie să asigure ”Formarea competențelor prevăzute de Cadrul European al Competențelor-cheie de învățământ pe tot parcursul vieții”.

Documentele de politici și actele legislative relevante pentru soluționarea problemelor abordate în conceptul dat sunt:

- 1.Codul Educației, nr. 152 din 17.07.2014
- 2.Cadrul European comun de referință pentru limbi. Chișinău, 2004.
- 3.Codul cu privire la Știință și Inovație a Republicii Moldova nr.259-XV din 15.07.2004.
- 4.Date Cheie privind Predarea Limbilor Străine în Școlile din Europa în 2012. Ediția 2012 Acest document este publicat de Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA, Eurydice și Sprijin pentru politici). (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>).
- 5.Ghid de implementare a curriculumului în învățământ. Chișinău, 2007.
- 6.Limba străină. Curricula pentru învățământ primar, gimnazial, liceal, Chișinău,2010.
- 7.Standardele de eficiență a învățării. Chișinău, Liceym, 2012.
- 8.Hotărârea Guvernului Republicii Moldova ”Cu privire la regulile de elaborare și cerințele unificate față de documentele de politici” nr. 33 din 11ianuarie 2007.
- 9.Planul - cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2017/2018.
- 10.Regulamentul de organizare și funcționare a claselor și grupelor cu program prelungit, ord. Ministrului Educației a Republicii Moldova nr.798 din 11.07.2014.

Ipotiza propusă spre confirmare a fost: intensificarea procesului de predare a limbilor străine în învățământul preuniversitar este determinat de un șir de factori, condiții și tehnologii pedagogice. Utilizarea metodei pluridisciplinare de predare a limbilor străine și a metodicii de predare bazate pe tipologia comparativă a limbilor indo-europene este un factor decisiv în sporirea eficacității muncii pedagogului, implementarea multilingvismului la elevi.

4.2. Scopul și obiectivele metodei de predare în paralel a limbilor străine

Scopul constă în fundamentarea pedagogică a procesului de predare în paralel a limbilor străine bazat pe tipologia comparativă a limbilor indo-europene și fino-ugrică. Experimentarea unor noi forme didactice de predare, evaluare. Elaborarea și experimentarea materialelor didactice inovative.

Scopul de scurtă "durată" popularizarea predării în paralel a limbilor europene și promovarea multilingvismului în instituțiile de învățământ de stat, la fel ca și unirea eforturilor de practică pedagogică și cea de cercetare în domeniul respectiv;

- acumularea, sistematizarea, răspândirea cunoștințelor despre popoare vorbitoare de limbi europene;
- perfecționarea cunoștințelor de limbă maternă prin comparația cu limbile străine studiate.

Scopul de lungă "durată".

- dezvoltarea efectivă a memoriei, gândirii logice, imaginației elevului;
- promovarea idealurilor familiale prin organizarea activităților pentru elevi în comun cu întreaga familie;
- dezvoltarea competenței elevilor de autoevaluare;
- integrarea conținuturilor procesului de învățământ cu cele educative pentru formarea personalității integrale.

Obiective didactice:

- determinarea fundamentelor teoretice a predării în paralel a limbilor străine.
- analiza modelelor didactice de predare în paralel a limbilor străine.
- implementarea metodei pluridisciplinare de predare în paralel a limbilor străine.
- evaluarea sumativă periodică și evaluarea sumativă finală conform Scării nivelurilor din Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Obiectivele individuale

- dezvoltarea competenței de autogestiere și de autoevaluare în procesul de studii
- sporirea interesului la determinarea domeniului activității profesionale în viitor;
- promovarea eu-lui propriu în spațiul social inclusiv și în contact cu vorbitorii de limbi străine.

Pe parcursul elaborării și experimentării Metodei au fost elaborate:

- a. concepția predării în paralel a trei limbi străine: engleza, franceza, germana;
- b. principiile predării în paralel a patru limbi străine: daneza, finlandeza, norvegiana, suedeza;
- c. dispozitivul de iradiere luminiscentă (înregistrat în Elveția, WIPO DM/0603144 din 07.06.02 pentru relaxarea psihologică în procesul de studiu intensiv (brevetul de invenție este înregistrat în Moldova și Elveția);
- d. manuale:
 1. „Primul meu manual de limbi străine” (pentru copii de 5-7 ani)
 2. „Manual integrat de studiere a limbilor străine: engleza, franceza, germana” (manual opțional pentru școala primară)

3. "Conversation and Translation Techniques. Europe: Geography, History, Culture";
4. Dicționarul "My first foreign vocabulary Poliglot";
5. Dicționarul „Phonetic vocabulary”;
6. „Lexicul de bază”;
7. „Curs introductiv corectiv(engleză, franceză, germană)”;
8. "Curs introductiv corectiv(daneză, finlandeză, norvegiană, suedeză)".

d) cărți:

1. "100 de poezii pentru copii în limba engleză",
2. "Proverbe în engleză, franceză, germană, poloneză, lituaniană, daneză, română, rusă"

e) materiale didactice:

1. "Florica",
2. "Scrabble",
3. "Raze"
4. Loto "Verbe neregulate";
5. Loto "Fișe poliglot";
6. Loto "Țările europene"
7. "Poliglot"
8. "Fișe "Dezvoltarea memoriei și îmbogățirea vocabularului";
9. Fișe "Proverbe".

Programa de învățare include elemente de interes comun pentru limbi, pentru a arăta ce este unic în funcționarea tuturor limbilor, a face studenții să conștientizeze natura repertoriului lor lingvistic.

Învățarea limbilor este mai întâi de toate produsul învățării individuale și autonome. Autonomizarea studenților trebuie să constituie o parte componentă a educației plurilingve. Se renunță la un obiectiv de perfecțiune, identic pentru toate limbile învățate, se definesc competențele minimale ale studenților, oferind mijloace pentru a dezvolta competențele transversale și de a lărgi repertoriul deja cunoscut.

Trebuie gândită educația plurilingvă în totalitatea și continuitatea ei, în apropierea studenților de limbi. Succesiunea ierarhică socială a limbilor conform ordinii în care sânt propuse pentru învățare. Învățarea în paralel conferă aceeași importanță tuturor limbilor învățate.

Nucleul pregătirii plurilingve sânt competențele transversale ale studenților — strategiile de predare a sistemelor grafice și auditive, predarea textului, etc.

Programa de predare a limbilor străine ,este creat pentru:

- a. dezvoltarea cunoștințele în domeniul studierii limbilor străine;
- b. familiarizarea cu limbile daneză, finlandeză, norvegiană, suedeză prin intermediul "Curs introductiv corectiv(daneză, finlandeză, norvegiană, suedeză)";
- c. specializarea în limbile daneză/norvegiană și finlandeză/norvegiană;
- d. satisfacerea motivației studenților și liceenilor de a cunoaște mai multe limbi străine, de a căuta "căi mai de succes" de a deveni poligloți.
- e. obținerea specialității de traducător dintr-o limbă străină în altă limbă străină.

Predarea se face pe teme, care solicită cunoștințe din mai multe discipline. Unele teme se realizează prin predarea de către echipe de profesori.. "Pluridisciplinaritatea se deosebește de interdisciplinaritate nu numai prin numărul mare de corelații între discipline,

dar și prin tendința de a reduce rolul disciplinelor distincte” (vezi Mircea Ștefan, *Lexicon Pedagogic*).

Programul de studii prevede și folosirea programului individual pentru fiecare student ori grupuri de studenți. Sistemul evaluării cunoștințelor și rezultatelor stă la baza elaborării programului de studii pentru întregul grup și pentru fiecare student în parte. Programul individual de studii e un element specific pentru metoda dată.

Stimularea flexibilității mentale a studenților ar avea ca efect pe termen lung menținerea stării de sănătate psihică și fizică a acestuia o revigorare a tonusului general și în mare măsură însănătoșirea sistemului social, prin eliminarea „blocajelor” de tot felul - economice, politice, etc.

”Vorbind de psihoigiena procesului de învățământ experimental, un factor important al randamentului acestuia este dat de strategiile de adaptare pe care copilul le dezvoltă în situațiile generatoare de anxietate”. (Vezi Elena Stănilescu, *Psihologia educației: de la teorie la practică*).

S-a demonstrat, că bilingvismul și multilingvismul stimulează activitățile de clasificare, formarea conceptelor, gândirea analitică, abilitățile virtual-spațiale, flexibilitatea cognitivă.

În procesul de evaluare a cunoștințelor se examinează:

- Cum utilizează studentul limbajul format;
- Cum adresează întrebări și răspunde la întrebări;
- Cum învață limba cu ajutorul imaginii, desenului, poeziei, etc;
- Care limbă este învățată mai ușor și poate servi ca bază în învățarea celorlalte limbi;
- Cum ascultă și recepționează o informație;
- Cât de repede și de ușor se implică în conversație;
- La care limbă face apel atunci când vrea să realizeze diferite intenții comunicative;
- Când are nevoie de susținerea activă a profesorului.

În domeniul de certificare, conform finalităților unei educații plurilingve e nevoie de a lăsa să coexiste diferite forme de validare prin intermediul cărora se constată că studenții au achiziționat anumite praguri de competență. Se supraveghează:

- Testarea cunoștințelor să fie liberă;
- Probele să fie specifice, să permită evaluarea competențelor transversale și cele ale competențelor interculturale;
- Evaluarea și predarea pe unități.

Evaluarea rezultatelor învățării trebuie să ia în vedere contribuția acestor rezultate la dezvoltarea competențelor-cheie propuse. Nivelul de cunoaștere al limbii engleze, va fi fixat pe Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Referințe bibliografice:

1. L.S.Andreevskaia-Leventerne. *Methodologie de l'enseignement*.
2. Bernard E. *L'approche communicative. Theorie et pratique*. Paris. 1991.
3. Boyer H. et autres: *Nouvell introduction a la didactique du francais langue etrangere..* Paris. 1991.
4. Besse H. et Porquier. *Grammaire et didactique des langues*. Paris. 1987
5. *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. Chișinău, 2004.
6. *Codului cu privire la Știință și Inovație a Republicii Moldova nr.259-XV din 15.07.2004*.
7. *Codului Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014*
8. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București. Grupul editorial "Litera", 2000.

9. Curriculum național modernizat, 2010.
10. Date Cheie privind Predarea Limbilor Străine în Școlile din Europa în 2012. Ediția 2012. Document publicat de Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA, Eurydice și Sprijin pentru politici).
11. Ghid de implementare a curriculumului în învățământ. Chișinău, 2007.
11. Galisson R. Des mots pour communiquer. Elements de texticomethodologie. Paris, 1983.
12. Ghid de implementare a curriculumului în învățământul liceal. Chișinău, 2007
13. Groza I., Mardari V.... "Curs introductiv corectiv: engleza, franceza, germana", DETS, CPI „Ion Groza”, Chișinău, 2005.
14. Groza I. Mardari V.... "Lexicul de bază engleza, franceza, germana", DETS, CPI „Ion Groza”, Chișinău, 2005.
15. Groza I. „Phonetic vocabulary”(English), CPI „Ion Groza”, Chișinău, 2012
16. Guțu V. Renovarea învățământului. Tranziție și argumente în valențele reformei învățământului. Chișinău, 1992.
17. Mocrac I. „Primul meu manual de de limbi străine”(pentru copii de 5-7ani)". Chișinău, 2014
18. Mocrac I. "Manual integrat de studiere a limbilor străine: engleza, franceza, germana", (pentru școala primară", Partea 1-8, Chișinău, 2014
19. Mocrac I. "Conversation and Translation Techniques. Europe: Geography, History, Culture", Chișinău, 2015
20. Mocrac I., Wilson Hanter, Tihon B., Tihon A. "My first foreign vocabulary Poliglot", Chișinău, 2015
21. Mocrac I. "Proverbe în engleză, franceză, germană, română și rusă", Chișinău, 2015
22. Mocrac A. Formarea continuă a profesorilor din învățământul preuniversitar. Chișinău, 2001.
23. Niculescu R., Pedagogie preșcolară, sinteze, Editura ProHumanitate, București, 1999.
24. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău, Știința, 2003.
25. Planul - cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal pentru anul de studii 2015/2016.
26. Rogova G. Методика обучения английскому языку (на английском языке), Москва, 1990
27. Standartele de eficiență a învățării. Chișinău, Liceum, 2012
28. Statutul Publicației Periodice "INOVAȚIA 2001"
29. Șchiopu, U., Verza E. Psihologia vârstei. Ciclurile vieții, EDP, București, 1995.
30. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам, Москва, 1991
31. Бухбиндер В.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам, Киев, 1988
32. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам, Москва, 1992
33. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. Москва, 1991

MAGICIENI AI SUNETELOR – UN PROIECT ISTORICO-MUZICAL INTERETNIC

***ADRIAN STANDAVID, profesor, doctor
Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România***

Abstract: At the Art High School, students belonging to different ethnicities study. They carried out a series of activities to promote art and artists. "Magicians of sounds" is such a project, which was attended by over 150 students from 3 high schools in Mureș County

Keywords: art, vocation, youth, interethnic, passion

Preliminarii

Proiectul „Magicieni ai sunetelor” s-a adresat elevilor din clasele liceale și s-a constituit într-o modalitate de promovare și de cultivare a spiritului interetnic. Voluntarii implicați au fost elevi de la Liceul Vocațional de Artă, de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” și membrii VOLUNTAREX.

Scopul proiectului a fost acela de a identifica personalități din domeniul muzicii, aparținând unor etnii diferite: maghiară, romă, dar și a unor personalități românești, care au constituit de-a lungul timpului modele pentru elevii Liceului Vocațional de Artă.

Elevii au fost împărțiți în 3 grupe de lucru care au avut drept sarcini: 1 – aplicare și interpretarea chestionarului inițial (chestionarul a fost realizat și interpretat având sprijinul profesorului consilier școlar); 2 – pregătirea teoretică a informațiilor redade în cadrul „Prelecțiilor”, referitoare la personalitățile indicate în urma sondajului și antrenarea soliștilor aparținând diferitelor etnii în susținerea unor mini-recitaluri – (am beneficiat de sprijin din partea profesorilor de la Liceul Vocațional de Artă, aparținând diferitelor etnii); 3 – popularizarea și monitorizarea activităților din proiect în școlile implicate (cu sprijinul directorilor și al cadrelor didactice diriginți);

Rezultatele obținute au fost prezentate în cadrul „Prelecțiilor” susținute de elevii ai Liceului Vocațional de Artă și de membrii VOLUNTAREX, în colaborare cu elevii ai Colegiului Național Pedagogic „Mihai Eminescu”.

I. Vioara – leagănul sunetelor feerice

Proiectul a început în luna martie. Voluntarii au participat la o excursie în orașul Reghin. În centrul localității e un monument, simbolizând o vioară. Ea arată vizitatorilor că aici există o adevărată industrie în domeniu, ale cărei rădăcini coboară până aproape de anul 1800. A fost apoi vizitată fabrica de violi din Reghin.

Acolo tinerii au aflat că nu departe de oraș, în Munții Gurghiului, există un loc căruia localnicii îi spun Valea Italianului, unde lutierii italieni au descoperit muzica pe care codrul românesc o poate cânta.

Italianii au găsit lemn de paltin – cu o rezonanță deosebită, din care se face 70% din corpul unei viori – dar și molid. Astfel s-a ajuns ca cioplitorii în lemn din Reghin și din satele învecinate să învețe cum se fac diverse componente ale unei viori, pe care le trimiteau apoi în Italia, unde meșterii de acolo le îmbinau, obținând produsul finit. [3, p. 35]

Abia în anul 1951 românii au început să facă ei înșiși instrumente muzicale. A fost deschisă o fabrică la Reghin, care mai funcționează și acum. Interesant e ca primul lutier care a lucrat în fabrica aceasta nu a fost localnic, ci un meșter adus din Bucovina. Se numea Roman Boianciuc. [3, p. 35] De la 2 violi la 40.000 de instrumente cu corzi pe an, tot atâți violoniști celebri ai lumii care dau naștere unor sunete măiestre. [3, p. 35]

II. În cercul magic al viorii

Implementarea proiectului „Magicieni ai sunetelor” a avut mai multe etape.

Mai întâi s-au identificat câțiva muzicieni care au influențat artistic elevii ai Liceului Vocațional de Artă. Au răspuns întrebărilor 53 de elevii din clasele IX-XII.

2.1. Ce e vioara?

Mai întâi li s-a cerut viitori instrumentiști să definească acest instrument. Elevii de la Liceul Vocațional de Artă, de la specializarea vioară, au dat diferite semnificații acestui instrument „*Eternă mângâiere pentru sufletele plăpânde, care vor să se înfrupte cu sunetele armonioase ale ei doar pentru a nu se gândi la lucruri neplăcute.*” (Nagy Beata, clasa a IX-a) „*Toți plătim, preț de câteva minute, să uităm de lumea ce înconjoară, să uităm de noi înșine, deoarece vioara ne duce într-o lume pe care doar ce-i care o prețuiesc din totdeauna și nu ar uita-o pentru nimic în lume, aceia or s-o cunoască cu adevărat. Cei care nu fac asta, sunt intruși în lumea plăcerii. De ce? Fiindcă, ea trebuie iubită, nu folosită*” (Cismaș Ioana, clasa a XI-a).

2.2. Maeștri ai viorii din România

Un prim set de întrebări a vizat chestionarea elevilor din clasele IX-XII de la Liceul Vocațional de Artă, în ceea ce privește pe marii violoniști pe care i-au avut drept mentori, modele pe care ar dori să le urmeze, sau violoniști care le-au marcat cariera. În chestionarul aplicat s-a specificat faptul că pot numi muzicieni aparținând altor etnii, dar și muzicieni români.

Au fost indicate 12 personalități. În ordine alfabetică aceștia sunt: Ionel Budișteanu (român), Vasile Cazan (român), Liliana Ciulei (româncă), George Enescu (român), Grigoraș Dinicu (de etnie rromă) Ilarion Ionescu Galați (român), Remus Grama (român), Murvai Marta (de etnie maghiară), (Ștefan) Ruha Istvan (de etnie rromă), Molnar Tibor (de etnie maghiară), Alexandru Tomescu (român), Ion Voicu (de etnie rromă).

Cele mai multe „nominalizări” le-au avut Ion Voicu, Alexandru Tomescu, și la egalitate Murvai Marta și Ruha Istvan.

2.3. Modele sau „Aș vrea să devin un maestru al viorii”

La al treilea item, au fost rugați să prezinte modul în care au luat contact cu personalitatea respectivă și cum au fost influențați. Elevii au prezentat povești de viață, inedite. Iată câteva opinii care i-au vizat pe violoniști selectați.

Maria, clasa a XI-a: „Ne-am mutat nu de mult timp din casa bunicilor. Podul casei era plin de obiecte pe care nimeni nu le mai folosisese de ani de zile. Am găsit un pick-up vechi cu acul bun și difuzorul atașat. Aparatul mergea, dar nu aveam discuri de vinilin. Am găsit o plasă plină cu discuri vechi și printre ele „Anotimpurile” de Vivaldi în interpretarea lui Ion Voicu. Auzisem despre el la „Istoria muzicii”, la școală, dar nu îl ascultasem niciodată. Am ascultat într-o după amiază discul. Mi-a plăcut tehnica de interpretare, vibrato-ul și nuanțele muzicale. Mai târziu pick-up-ul din casa noastră a redat de nenumărate ori discuri de vinilin în care maestrul își etala arta interpretativă. Am ascultat și cd-uri pe care redarea era mult mai fidelă, mai clară și mai elocventă pentru ceea ce înseamnă acuratețea muzicii, dar patina timpului nu se simțea deloc. Pentru mine Ion Voicu a fost și va rămâne un idol al perfecțiunii interpretative”

Liviu, clasa a XII-a: „Eram în clasa a X-a și prietena mea, elevă și ea la Liceul Vocațional de Artă, m-a invitat la un spectacol. Concerta maestrul Alexandru Tomescu. Știam despre el că era un faimos violonist recunoscut și peste hotare, dar ... cam atât. Sala era plină. Luminile s-au stins și pe scenă a apărut un tânăr stăpân pe sine și mai ales pe vioara sa. Sunetele erau magnifice. Nu mai auzisem atâta claritate și limpezime a expresiei muzicale. Vraja ne-a cuprins pe toți și doream ca magia sunetelor să nu ne mai părăsească niciodată.

Am aflat mai târziu că vioara pe care a interpretat concertul nu era de fapt a lui, era a Statului român Unicul Stradivarius din patrimoniu. O dată la 5 ani se organizează un concurs, iar câștigătorul are dreptul să folosească vioara timp de 5 ani. Această onoare i-a revenit pe atunci maestrului Alexandru Tomescu, care se afla într-un turneu de promovare a instrumentului de patrimoniu. Poate peste ani voi avea și eu șansa să mângâi corzile aceluși Stradivarius. E ușor să visezi, dar cu multă muncă nimic nu e imposibil”

Anneta, clasa a X-a: „L-am descoperit pe Ruha Istvan într-o poveste a bunicii.

Era în toamna anului 1965. La Biserica Reformată din Tîrgu Mureș s-a anunțat un concert al unui maestru al viorii. Bunicii, melomani înnăscuți, au participat împreună cu cei trei copii. Mama mea avea doar 5 ani, dar a fost fascinată de sunetele viorii și așa și-a

exprimat dorința de a urma școala de muzică la secția vioară. Eu i-am urmat exemplul și azi sunt elevă la Liceul Vocațional de Artă. Am câștigat premii la concursuri naționale și acum mă pregătesc de olimpiada de muzică. Ruha Istvan este cel datorită căruia în familia mea a început studiul vioarei.”

Alexandra, clasa a XI-a: „În casa bunicilor, pe dulapul din camera mare se afla o cutie prăfuită din lemn. Nimeni nu avea voie să pună mână pe ea, darămite să o deschidă. Am crescut cu un sentiment de curiozitate nesatisfăcută, crezând într-o comoară pe care familia încerca să o țină departe de noi, copiii. Într-una din zile, cred că eram prin clasa I, fiind singură acasă, m-am urcat pe un scaun, am luat cutia și am deschis-o Marea comoară de care nu avea nimeni voie să se atingă, era o vioară dezacordată și scorjită.

A venit tatăl meu și l-am rugat să-mi spună povestea vioarei de pe dulap. A acordat vioara, a interpretat o piesă și ne-a spus că bunica a interzis oricărui membru al familiei să mai învețe să cânte la vioară. Am avut o mulțime de întrebări: De unde știa tata să cânte la vioară? De ce să nu mai învețe nimeni să cânte la vioară? Povestea tatei m-a impresionat. Bunicul a fost muzicant și era tot timpul plecat, nu a mai avut viață de familie, iar copiii i-au simțit mereu lipsa. Atunci bunica a interzis oricărui membru din familie să mai studieze la acest instrument. Tata a învățat „furând meseria” de la bunicul meu, dar nu a cântat niciodată. Eu? Am încălcat interdicția bunicii și am dat examen la Liceul de Artă.”

2.4. Violoniștii – un dor etern de muzică

Într-o altă etapă elevii au încercat să afle modul în care cei patru mari violoniști sunt cunoscuți de adolescenți din școlile mureșene

A fost aplicat un chestionar în trei licee din Târgu Mureș: clasa a IX-a de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu” – secția română, clasele IX-A și a XI-a B – secția română și XI D și XII E – secția maghiară de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”; clasele a XI A – secția română și clasa a XI a C secția maghiară de la Liceul Vocațional de Artă.

Au fost chestionați 163 de elevi dintre care 8 elevi rromi, 55 de elevi maghiari și 100 de elevi români.

De Alexandru Tomescu au auzit: 43 de elevi de la Liceul Vocațional de Artă 7 de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, 1 de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”.

Ca etnii, de Alexandru Tomescu au auzit: 29 de elevi români, 20 de maghiari și 2 rromi

De Ion Voicu au auzit: 32 de elevi de la Liceul Vocațional de Artă 9 de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, 1 de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”.

Ca etnii, de Ion Voicu au auzit 42 29 de elevi români, 9 de maghiari și 4 rromi

De Ruha Istvan au auzit 30 de elevi de la Liceul Vocațional de Artă 5 de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, nici un elev de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”.

Ca etnii, de Ruha Istvan au auzit: 15 de elevi români, 15 de maghiari și 5 rromi

De Murvai Marta au auzit 25 elevi de la Liceul Vocațional de Artă 3 de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, nici un elev de la Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”.

Ca etnii, de Murvai Marta au auzit: 7 de elevi români, 21 de maghiari și nici un elev de etnie rromă

III. Pe aripi de sunet

3.1. Prelecțiuni

După interpretarea chestionarului elevii au vrut să împărtășească cunoștințele dobândite – prin studiu la bibliotecă, prin discuții cu profesorii de muzică, sau cu elevii de la Liceul Vocațional de Artă – și celor care au participat la chestionar și care nu au auzit de acești violoniști. Astfel, sub genericul „Pe aripi de sunet”, 4 elevi violoniști au susținut un recital, iar membrii echipei de proiect le-au vorbit tinerilor despre violoniștii nominalizați.

Astfel s-a vorbit despre **Ruha Istvan**, **Ion Voicu**, **Alexandru Tomescu** și **Murvai Marta**. **Ruha Istvan**, a fost un violonist maghiar din România, dirijor și profesor universitar, laureat al primului Festival Internațional „George Enescu” (1958), s-a născut la 17 august 1931 la Carei. La 7 ani obține primul său premiu de „primaș”, cântând peste 100 de melodii lăutărești pe care le transpune în diferite tonalități. [4, p. 80]

Drept recunoaștere a activității artistice a primit în 1964 titlul de Artist Emerit al Republicii Populare Române, în 1968 Ordinul de Merit pentru Cultură, devine cetățean de onoare al Clujului în 1994, iar în 1997 cel al Carei-ului. În 2001 este distins cu Diploma de Excelență de către statul maghiar [1, p. 53]

Ion Voicu, violonist de etnie rromă s-a născut la 8 octombrie 1925, la București, într-o familie cu vechi tradiții muzicale.

În 1946, pianistul Yehudi Menuhin a fost în juriul unui concurs muzical, la care Ion Voicu a obținut Premiul Național „Enescu-Menuhin”.

Din 1956, Ion Voicu a devenit primul român care a deținut o vioară Stradivarius, la care a cântat până în 1986, când a încredințat-o Filarmonicii „George Enescu”. [3, p. 80]

În septembrie 1995, a înființat fundația „Ion Voicu International Foundation”.

Violonistul Ion Voicu a murit la 24 februarie 1997.

Născut într-o familie de muzicieni, la 15 septembrie 1976, la București, **Alexandru Tomescu** a considerat că muzica a fost prezentă în viața sa încă dinainte să vină pe lume. [4, p. 80]

În septembrie 2007 Alexandru Tomescu a câștigat dreptul de a cânta la faimoasa vioară *Stradivarius Elder-Voicu 1702* pentru o perioadă de cinci ani. Alexandru Tomescu este solist al Orchestrei Naționale Radio București.

Murvai Marta este una dintre violonistele de excepție a tinerei generații de muzicieni din România. Presa de specialitate apreciază tehnica interpretative a violonistei Murvai Marta: „Tehnică excelentă, sunet emoționant, expresiv”. [5] Studiile universitare le-a absolvit Magna cum Laude la Conservatory of Music at Lynn University, SUA.

Participând la concursul internațional „Regina Sophie-Charlotte”, a câștigat marele premiu și premiul special pentru cea mai bună interpretare a unei lucrări de virtuositate. [5]

Marta Murvai cântă pe vioara lutierului cremonez Gabriele Jebran Yakoub

3.2. Violoniști în oglindă

Virtuozul **Ruha István** evolua cu aceeași patimă în sălile de concert, biserici sau în anturajul strâmt al prietenilor. Fiind o fire directă, era deosebit de popular atât în lumea artistică, cât și în cercul restrâns al prietenilor.

Filmul-portret „Ruha Pista – a kolozsvári világpolgá” [Ruha Pista – cosmopolitul clujean] a oferit tinerilor o imagine despre arta și despre crezul său artistic [1, p. 58]

În prima parte a carierei, trăia în condiții foarte modeste, amintindu-și astfel de perioada respectivă: „*Eram atât de sărac încât nu-mi puteam permite să-mi cumpăr o pereche de pantaloni lungi. Dirijorul Ronai m-a dus într-un magazin de haine și m-a îmbrăcat din cap până-n picioare*”. După cum avea să povestească Ion Voicu, pe la vârsta de 4-5 ani, își

dorea să primească o vioară. A primit-o drept cadou de Paște. Până seara deja interpreta toate melodiile pe care le cunoștea. [2, p. 58]

Theodor Rogalski, director al *Orchestrai Radio* l-a rugat pe Mengelberg să-l asculte cântând. După ce l-a ascultat, a spus: „*Acum înțeleg, el nu e făcut să fie component al unei orchestre. Este făcut pentru o carieră solistică.*” [2, p. 58]

Statul român i-a dat maestrului **Alexandru Tomescu** în folosință o vioară „Stradivarius”, fabricată în 1702, care a aparținut lui Joseph Joachim. Pe 10 aprilie 2009 a concertat, timp de o jumătate de oră, în stația de metrou „Piața Victoriei”, îmbrăcat în haine modeste. Efectul muzicii asupra bucureștenilor a fost neașteptat. Zeci de oameni s-au oprit din drum, doar pentru a asculta câteva acorduri din „recitalul” lui Alexandru Tomescu [6]

În loc de concluzii – rezultate ... proiecte de viitor

Proiectul „**Magicieni ai sunetelor**” s-a desfășurat pe parcursul unei săptămâni și și-a atins scopul propus prin promovarea în rândul tinerilor a toleranței interetnice, prin promovarea personalităților muzicale de etnie maghiară și romă în rândul elevilor din 3 licee din Târgu Mureș, prin creșterea interesului elevilor pentru participarea la activități extrașcolare, implicarea reprezentanților comunității locale și ai bibliotecii județene, prin realizarea de materiale informative privind proiectul: poster de promovare și flyere.

Referințe bibliografice:

1. CAPĂTĂ, Mirela, *În cercul magic al violonistului și profesorului Ștefan Ruha*, Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2012. 305 p. ISBN 978-973-757-679-8 ISBN 978-973-7659-75-0
2. CAPĂTĂ, Mirela. *Ștefan Ruha: o viață în constelația viorii*, Bistrița: Editura Charmides, 2012. 325 p. ISBN 978-973-757-678-1 ISBN 978-973-7659-73-6
3. COSTEA, Ioan. *Reghin: destin și istorie*, Reghin: Editura Petru Maior, 2007. 490 p. ISBN, 9738773210, 9789738773219
4. SAVA, Iosif, VARTOLOMEI Luminița. *Mică enciclopedie muzicală*, Craiova: Editura Aius, 1997. 336 p. ISBN 973-9251-43-9
5. MURVAI, Marta. *Curriculum Vitae*. [on-line] [citată 01.09.2021]. Disponibil: www.martamurvai.com/curriculumvitae.html
6. *** *Experiment la metrou: Recital excepțional la un Stradivarius*. [on-line] [citată 01.09.2021]. Disponibil: <https://ziare.com/cultura/cultura-generală/experiment-la-metrou-recital-excepțional-la-un-stradivarius-720745>

TREI FEȚE – PROIECT INTERCULTURAL ȘI INTERETNIC

BEATRICE STANDAVID, profesor, doctor
Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”,
Târgu Mureș, România

Abstract: *Activities to promote interethnic education contribute to the education of young people. They are driven to understand and accept other cultures. It develops their civic sense and tolerance. The "Three Faces" project took place between January and May 2019*

Keywords: *interethnic, culture, youth, tolerance, education*

Preliminarii

Chiar dacă *Dicționarul Explicativ al Limbii Române* nu oferă o definiție clară a termenului „interculturalitate”, acest concept este des vehiculat în societatea contemporană.

Toate înțelesurile termenului se raportează la accepțiuni lansate de organisme internaționale și vizează același aspect al existenței diferitelor culturi.

În *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, „cultura” este definită ca fiind „Totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori.” [1, p. 137] Prin extrapolare, „interculturalitatea” ar reprezenta coabitarea, înțelegerea, acceptarea valorilor materiale și spirituale, aparținând diferitelor națiuni, ce coexistă într-un anumit spațiu.

Astfel sunt utilizate concepte ca: atitudini interculturale, competențe interculturale, valori interculturale, cunoștințe interculturale.

Școala reprezintă un liant al acestor culturi prin faptul că în numeroase instituții sunt elevi care aparțin diferitelor etnii. În acest context colaborarea elevilor pentru realizarea unor proiecte comune reprezintă expresia vie a interculturalității în sensul cel mai pur și mai nobil. Cadrele didactice sunt cele chemate să încurajeze aspectul cunoașterii, al înțelegerii și al acceptării diferitelor culturi. Trebuie promovată ceea ce ne unește, ceea ce e comun, fără însă a eluda specificitatea care ne individualizează.

I. Un proiect al toleranței

Manifestul European pentru Afiliere Culturală Multiplă precizează că: „Afilierea culturală multiplă face posibilă atât conceperea cât și experimentarea dezvoltării complexe, diferențiate a identității culturale în societăți democratice mature”. [2, p. 9]

Pornind de la acest deziderat am considerat necesară antrenarea elevilor în realizarea unui proiect intercultural la nivelul unității de învățământ, având în vedere că în școala noastră sunt elevi care aparțin mai multor minorități.

Proiectul intercultural și interetnic „**Trei fețe**” a pornit de la dorința de a identifica elementele definitorii ale conviețuirii celor 5 minorități naționale care se regăsesc printre elevii școlii. La Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, din Târgu Mureș învață, alături de 427 de elevi români, 278 de elevi aparținând minorității maghiare, 83 de elevi care studiază limba germană în regim intensiv, 23 de elevi aparținând minorității rrome. În fiecare an de studiu se află înmatriculați câte un elev din Republica Moldova, iar din 2020, s-au înscris la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” un elev de etnie slovacă și altul aparținând minorității turce.

Proiectul „Trei fețe” a urmărit să prezinte caracteristici ale conviețuirii minorităților la diferite vârste: copilărie, tinerețe, senectute, ilustrând cele trei fețe ale omului.

1.1. Metode de lucru

Ca metodă de lucru s-au folosit: interpretarea informațiilor redată în materiale bibliografice, și a datelor culese direct de la reprezentanții comunităților vizate. S-au utilizat chestionarele, interviurile cu elevii și cu reprezentanții comunităților, s-a apelat la documente existente în arhivele presei naționale și locale de la Biblioteca județeană.

1.2. Organizare

Numele echipei de proiect a fost BEKIZZ – ÎMPREUNĂ. Adică Birlikte – Együtt – Khetanes – Împreună – Зажедно/zajedno – Zusammen

Activitatea de cercetare din cadrul proiectului s-a desfășurat pe 5 echipe, coordonate de un elev și de un cadru didactic. Fiecare echipă a fost împărțită în 3 sub-echipe care au căutat să prezinte specificul fiecărei vârste: jocurile copilăriei, obiceiurile de logodnă – vârsta tinereții și arta culinară – pe care au deprins-o de la bunici.

Prima echipă a ilustrat specificul minorității maghiare. 4 elevi de la profilul instructori pentru educație extrașcolară au identificat 7 jocuri maghiare, dintre care 3 se regăsesc în jocurile copiilor aparținând tuturor minorităților studiate: „De-a v-ați ascunse-lea” - bújócška, „De-a prins-a” - kidobós, și „Rațele și vânătorii” - fogócska

Jocuri specific maghiare sunt: bújj, bújj zöld ág; gombfoci; csip csip csóka;

Alți 3 elevi au identificat obiceiuri legate de logodnă și 3 au prezentat 6 rețete culinare.

Au folosit informațiile oferite de 13 familii de etnie maghiară din Târgu Mureș.

O altă echipă a ilustrat specificul culturii slovace. 2 elevi au identificat jocuri caracteristice vârstei preșcolare. 4 elevi au urmărit specificul obiceiurilor legate de logodnă. Astfel, la fel ca la toate minoritățile logodna presupune întâlnirea dintre membrii familiei, înțelegerea, cererea în căsătorie. Un rol important la minoritatea slovacă îl au domnișoarele de onoare, *девојке* Ele însoțesc mireasa *невеста* pe tot parcursul nunții. Importantă este logodna propriu-zisă, prin punerea mâinii fetei *снубеника* în mâna băiatului *снубенек*. Urmează organizarea unei mese festive la care se consumau obligatoriu gogoși *свабодне шиики*. Mai târziu este anunțată întreaga comunitate la biserică - *циркевне*. 3 elevi au identificat rețete tradiționale slovace. Informatori au fost 3 familii slovace din Sighișoara și Târgu Mureș

Un alt grup de 7 elevi a cercetat minoritatea rromă.

Grupul care a urmărit specificul minorității germane a cuprins 6 elevi.

O altă grupă de 4 elevi a urmărit specificul comunității turce

O ultimă echipă, alcătuită din 5 elevi a comparat informațiile primite de la cei 47 de elevi implicați în mod direct în proiect, centralizând peste 87 de fișe de observație. Elevii au identificat asemănările și deosebirile între elementele urmărite în cercetare și au stabilit caracteristicile specifice fiecărei naționalități.

1.3. Promovare

Proiectul a fost promovat prin site-ul „Trei fețe”. S-au realizat pliante de popularizare și o broșură cuprinzând practici ale celor 5 minorități cuprinse în proiect, surprinse la diferite vârste.

II. Rezultate

Proiectul s-a finalizat prin prezentarea materialelor culese în cadrul Zilelor Colegiului.

2.1. „Copilul râde:Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!”

Ca prim element al muncii de cercetare, elevii au identificat citate consacrate, dedicate copilului, scrise, sau rostite de personalități reprezentative ale diferitelor etnii:

„Her zaman çocuk olalım, köknar ağacı her zaman yeşil olduğundan, güneş her zaman mavi denizden doğduğundan” „Hai să fim mereu copii, așa cum bradul este mereu verde, așa cum soarele răsare mereu din marea albastră” (Elif Şafak)

„Ако решите све проблеме своје деце, она неће имати других проблема сем вас.” „ Dacă rezolvi toate problemele copiilor tăi, ei nu vor avea alte probleme în afară de tine” (Dusko Radovic)

„Nu-ți uita numele copil de țigan Raza – Soarelui – Răsare se odihnește pe fața ta în taina focului încât mirosul pământului proaspăt locuiește în pieptul tău.” (Luminița Mihai Cioaba)

„Mai fogékonyságaink mind-mind a gyermekkor élményvilágában gyökereznek.” „Sensibilitățile noastre de astăzi sunt înrădăcinate în experiența copilăriei.”(Bodor Adam)

„In jedem Kinde liegt eine wunderbare Tiefe”. „În fiecare copil, există o minunăță profundzime”(Robert Schumann)

„Privirea ta mângâie, îmi încălzește sufletul de mamă și îmi topește tristețea într-un amalgam de vise despre viitor, copilul meu!” (Ana Mureșan)

Apoi elevii au cules jocuri specifice copiilor de diferite vârste, căutând corespondent în jocurile altor etnii. Mai mult, acestea au fost prezentate și copiilor români, maghiari, germani și rromi care frecventează grădinița de aplicație a Colegiului Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, din Târgu Mureș.

Astfel „IEPURAȘU-N IARBĂ” are corespondentul în jocurile copiilor maghiari: „NYUSZI ÜL A FÜBEN”, dar și în jocurile sârbești „У ШУМИЦИ ЗЕКА”

„PODUL DE PIATRĂ” se regăsește într-o variantă în jocul maghiar „BÚJJ, BÚJJ ZÖLD ÁG”

„BABA-OARBA” este cunoscută și de copiii sârbi: „ТОПАБЕ БАКЕ”

„RAȚELE ȘI VÂNĂTORII” se joacă și în Turcia, sub denumirea „AYAKTAKİNİ VUR OYUNU”

„TELEFONUL FĂRĂ FIR” se joacă în cultura germană ca „STILLE POST”

De asemenea elevii au notat diferite numărători, după care se aleg jucătorii și se atribuie rolurile.

2.2. Tânărul cântă: / „Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!"

Tineretea a avut ca punct de plecare alte citate celebre ale personalităților care aparțin diferitelor etnii.

Dintre obiceiurile de nuntă, au fost surprinse: trasul de nas – practică sârbească - se spune că cea pe care mireasa o va trage de nas, se va căsători prima. Muruna – *a murunáka* (coronița de mireasă) în cultura maghiară, de cele mai multe ori se lasă moștenire în familie. În cultura sârbească, aceasta are corespondent *невестиньску венак* cununa de mireasă tradițională, făcută din pânză pe care se prind flori, oglinzi, pentru a speria demonii cu frumusețea miresei. În ea se împletesc fire din coadă de cal, o pană de păun, și un talisman în formă de cruce.

O altă practică este sortirea primului copil. Dacă primul născut se vrea băiat, în cultura sârbească, înainte de a intra în casa socrilor, mireasa trebuie să ridice în brațe, de trei ori, un băiețel - *наконце*. În cultura populară românească se spune că pentru a avea un băiat, înainte de nuntă trebuie să sari într-un picior peste o covată, rostind un descântec: „*Haida sări peste covată / Ca să faci o faină fată / Haida sări într-un picior / Să faci iute un fecior*”. Zestrea, așternuturi de pat, prosoape, fețe de masă, specifică tuturor culturilor este numită de sârbi *мураз*. La rromi zestrea cuprinde și o salbă de aur primită moștenire de la bunici.

Obiceiurile de nuntă au fost sintetizate astfel

OBICEIURI DE NUNTĂ

ROMÂNI	MAGHIARI	GERMANI	RROMI	SÂRBI	TURCI
Șiratăul	Az eljegyzést	Der Polterabend	Tunderea mirelui	Рузмарин	Şaç kesme
Cântecul la bărbieritul mirelui	Ehrabolták	Porzellan zerschlagen	Despletirea miresei	Капија младожењине куће се отвара	Damadi bezdime
Cântecul miresei	Tányérokot tört	Viel Läm	Spălatul picioarelor	благослов	
Cântecul găinii	Táncoltak menyasszonnyal	Hose zu verbrennen	Descântarea mirilor		

Printre rețetele tradiționale, pe care elevii nu doar le-au prezentat și le-au oferit și ca degustare la finalul activității au fost: *zapekanka*, *kurtos kolacs*, dar și *baclavale* și faimoasele *poale-n brâu*,

În loc de concluzii

Diversitatea etnică i-a făcut pe elevi să aprecieze faptul că trăind împreună pot învăța unii de la alții, fără însă a pierde identitatea culturală și națională. Chiar dacă anii trec și zilele vin ei vor fi mereu acolo ca niște stâlpi pe care se clădește viața interculturală, în acest colț de Rai

Referințe bibliografice:

1. Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”, „Al Rosetti”. *Dicționarul Explicativ al Limbii Române*, București: Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016. 1353 p ISBN 978-606-704-161-3
2. RUS Călin, NEȘTIANU-SANDU Oana, BAJKA Oana. *Ghid de educație interculturală*, Timișoara: Editor Institutul Intercultural Timișoara, 2019. 44 p. ISBN: 978-606-8311-16-6

ИНДИЙСКИЕ СТУДЕНТЫ – АКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТИНГЕНТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ

**НАТАЛИЯ БОЖКО, доцент, кандидат филологических наук,
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина**

Abstract: *The article discusses certain problems of distance work with representatives of the Indian ethnos as participants in the educational process in order to obtain higher education abroad. Certain features of this linguocultural community are analyzed in accordance with the standards adopted by modern science. The goal is to find ways to improve the capabilities and effectiveness of the educational process in the modern complex conditions of distance learning.*

For many Indians, studying in another country provides a correction of their own behavioral stereotypes and becomes an important factor in their career development. Special attention is paid to one of the most important methodological principles of mastering a new linguistic space - taking into account one's own language and an intermediary language (in our case, English) as a way of communication for Indian students. The idea is presented that the effectiveness of teaching, which consists mainly of independent work, is 95% dependent on the students themselves, their dedication, attention, self-control. It should be noted here the very positive readiness of the representatives of the Indian ethnos for this kind of occupation.

Key words: *distance learning, Indian ethnos, linkvocultural communication, behavioral stereotypes.*

В последнее время Украина пользуется большой популярностью у выходцев из других стран в плане получения высшего образования за рубежом. Так, в 2020-2021 учебном году здесь обучались около 75 тысяч иностранцев. Большая часть из них являлась носителями так называемых восточных культур.

Самыми многочисленными этническими группами (около 70%) были выходцы из восточных и азиатских государств. Самой большой по численности была группа выходцев из Индии (более 18 тыс. - около 24%). Далее по численности среди студентов украинских вузов следовали студенты из Марокко, Азербайджана, Туркменистана, Нигерии, Египта, Китая, Израиля и Узбекистана.

Студенты из Индии представляют собой сравнительно новый контингент в образовательном пространстве Украины, поэтому заслуживают особого внимания ученых и преподавателей-практиков, которые работают с ними. Тут следует отметить, что они не являются представителями одного народа. Здесь проживают 20 крупных и более 150 мелких племен и народов. Исключительно многообразен и их

антропологический облик. Здесь встречаются представители всех трех больших рас земного шара – экваториальной, европеоидной и монголоидной.

Поэтому преподаватель, который входит в группу этих студентов, может быть искренне удивлен разнообразием внешностей, оттенков кожи, формы лица и пр. Ведь на территории Индии, в результате многовекового смешения разных рас образовалось несколько территориальных типов – североиндийский, дравидийский и др., а также многочисленные контактные и переходные антропологические типы и группы.

Большинство из них обучается на английском языке без прохождения обучения на подготовительном факультете. Для них английский язык является и языком посредником, и языком образования. Хотя причины в основном банальны. Это нежелание тратить еще один год, а недостаток денег для оплаты ПФ. К тому же русский и украинский языки для них представляют известную трудность, поэтому им проще обучаться на языке своего общения, который еще и является международным для значительной части населения земного шара.

Англоязычное образование дает ряд преимуществ этим студентам: это сокращение сроков обучения, облегчение адаптации к изучению фундаментальных дисциплин, облегчение процедуры нострификации и лицензирования после окончания обучения. Но не стоит забывать, что практически все, так называемые англоязычные, студенты имеют разную, часто весьма посредственную, языковую подготовку, которая осуществлялась на родине. А значительная их часть общается на пиджин-инглиш, поэтому имеет значительные отличия не только в фонетике, но и в лексике и коммуникативных стандартах.

Остановимся на отдельных характеристиках данных представителей наиболее многочисленных сообществ студентов-иностранцев украинских вузов.

Для большинства представителей африканских и азиатских стран диплом европейского вуза становится важнейшим фактором в карьере. Обучение за границей заставляет молодых людей приспосабливаться к абсолютно незнакомым ранее правилам и нормам. Например, в средней школе Индии ученик может вообще не посещать занятия, но дважды в год он должен сдать письменные тесты, которые оцениваются по 100-бальной системе. Именно поэтому часть исследователей утверждают, что большая часть индийских студентов не всегда демонстрируют достаточную заинтересованность в классической аудиторной работе. Хотя ситуации бывают разными. Специально для представления этого материала автор проанализировала посещаемость индийских студентов групп, в которых работала сама. В условиях карантина, когда обучение осуществлялось дистанционно, она составляла у большинства индийских студентов от 50 до 90-100%. При этом у студентов из других стран посещаемость была значительно ниже. Например, у студентов из Нигерии и Ганы - 70-90%, Турции – 25 - 30%, Египта – 20-30 %. Об этом должны помнить преподаватели, которые работают с этим контингентом учащихся и желают видеть их на каждом занятии.

Хотя, с нашей точки зрения, такое отношение к посещению занятий не означает, что индусы, например, ими пренебрегают. Наоборот, к этому процессу они относятся с величайшим уважением. Даже более – для них сам термин «образование» имеет более глубокое и весомое значение, чем термин «обучение».

Он включает как процесс, так и результат освоения человеком определенного социального опыта, системы знаний, умений и навыков, которые необходимы для жизни в обществе. Интересным является тот факт, что самого преподавателя индусы называют «teacher» - «учитель», вкладывая в это высокую оценку преподавательской деятельности. Вспомним, что означает это слово для значительной части восточных народов.

Остановимся еще на некоторых особенностях студентов-иностранцев, с которыми мы работаем в сложных условиях карантина. Многие из них, как и те же представители Индии (где проживает множество различных народов) принадлежат, в соответствии с принятыми современной наукой стандартами, к традиционным (статичным или стационарным) народам, жизненный цикл которых в каждом новом поколении повторяется без значительных изменений. Ученые отмечают их *антииндивидуализм и антирационализм*. Для них характерной является *ориентация на «абсолютные» ценности*, представляемые в основном, религией, и направление своих усилий на поддержание стабильности и порядка. Чего стоит только знаменитый индийский табель о рангах – кастовое разделение общества. Для представителей этих культур традиция играет роль высшего Разума, а стабильность общества всегда преобладает над новациями.

Демонстрацию *антииндивидуализма* мы можем наблюдать в группе индийских студентов, например, во время проведения контрольной работы. Члены группы будут прикладывать усилия к тому, чтобы работу написали все студенты - участники контрольного теста. Они будут делать все, чтобы наименее подготовленные члены группы, если не написали, то списали бы ее у более сильных студентов, даже если это отвлечет последних и помешает им достигнуть большей успешности. В этом проявляется своеобразный дух коллективизма данной этнической группы. К тому же мы часто видим, как они садятся за парту по трое или пользуются одним учебником на троих и более. Большинство из них старается помочь более слабым студентам во время ответа, даже пускаясь на разные хитрости, давая им определенную подсказку с помощью телефона.

Даже в современных сложных условиях карантина, когда занятия проводятся дистанционно, они весьма активно поддерживают контакты друг с другом и всей группой. Это помогает в обучении и информационном обмене. А иногда они просто выполняют задания за более слабых студентов. Весьма интересным является и тот факт, что в значительном числе групп старостами являются девушки. Это, вероятно, связано с национальной традицией, которая ориентирует женщин заботиться о мужчинах. Здесь следует вспомнить и тот факт, что в квартиры, где проживают индийские студенты, для уборки и приготовления еды приходят девушки, часть из которых являются их родственниками, а часть приехали на учебу в Украину за деньги, которые им выплачивают родственники юношей за выполнение такой работы.

Антииндивидуализм проявляется и в том, что демонстрация собственной инициативы не только не нужна, но и считается разрушительной для подобных культур. Поэтому традиционные культуры, как правило, не допускают в свою культуру иностранцев и потенциальных нарушителей заведенного порядка или стараются максимально «закрыться» от их влияния. Это особенно проявляется у

представителей сикхов. Хотя дружелюбие и любознательность являются особенностями характера данного этноса.

Другими, не менее яркими чертами национального характера индийцев являются: доброжелательность, любовь к красоте и артистичность. Нам не часто приходится видеть напряженные или хмурые лица у своих подопечных. Обычно они веселы, улыбки, смешливы. Притом, что они любят пошутить друг над другом, они обычно друг на друга не обижаются.

Хотя преподаватель, работающий с индусами, часто бывает не в силах справиться с их шумным и веселым сообществом, которое может прийти в возбуждение в самой обычной ситуации: обычной шутке, забытой тетради, выяснения отношений из-за одного на трех учебника и т.п. При этом участники не могут понять, почему преподаватель видит в этом ситуацию конфликта. Он просто не может реально оценить то, что видит: рукоприкладство или даже повреждение (пусть даже в шутку) чье-то имущества (вырывание страниц из чьей-то тетради, демонстративное ломание карандаша, отобранный телефон и т.д.).

В таком случае имеет место *неправильное считывание полученной невербальной информации, которая заложена в мимике, жестах, движениях тела представителей другого этноса.*

Так, например, в славянской культуре простой кивок головой означает «да», подтверждение или согласие с чем-то. Но у индусов (как у греков, румын, македонцев) кивок имеет противоположное значение. Желая высказать согласие с тем, о чем идет речь, или подтвердить понимание поставленного вопроса, индиец начнет слегка покачивать головой, что в русском и украинском невербальном общении ассоциируется с негативным ответом или оценкой. При этом следует помнить, что если индиец покачивает рукой из стороны в сторону, как мы, когда приветствуем друг друга, это означает «нет» или еще хуже – «идите прочь!»

Еще необходимо помнить, что если индус качает большим пальцем в чью-то сторону, этот жест означает «*позор вам*» или «*тебе должно быть стыдно*». А иногда это может соответствовать выражению «утереть нос». Именно поэтому перед преподавателем стоит задача не только самому реально оценивать особенности интерактивного этнического общения, а и научить своих подопечных соответствующему этническому взаимодействию и сотрудничеству в условиях учебной аудитории или вне ее.

Следует обратить внимание на еще на тот момент, что исследователи относят обитателей Индии к носителям так называемых *неконтактных культур*, которым не позволяется во время разговора находиться близко один от другого и касаться собеседника. Хотя под влиянием нового этнокультурного окружения происходят определенные изменения в их контактном поведении. Так, этнические нормы поведения юношей в Индии запрещают молодым людям разного пола касаться друг друга. Но после определенного времени пребывания в Украине юноши – индийцы с большим удовольствием могут в шутку толкать девушек или дергать их за волосы. Это же самое, с не меньшим удовольствием, делает и часть девушек.

В процессе формирования новой коммуникативной компетентности студентов через изучение нового языка происходит создание «вторичной» языковой личности. Именно поэтому особого внимания заслуживает обсуждение так называемого

«индийского английского», на котором общаются студенты и который и сегодня имеет статус временного официального языка (associate official language), так как в будущем его должен был заменить хинди. Сегодня в стране существуют 18 государственных языков, а хинди является еще и государственным языком индийского союза.

Ученые характеризуют индийский английский как вариант английского языка так называемого внешнего, или второго круга, к которым относят варианты английского языка, которые не являются родными для коллектива пользователей, но достаточно широко используются в качестве языка межэтнического общения.

Его особенности проявляются, прежде всего, в отклонениях от стандартной нормы литературного английского языка на всех уровнях – от фонетического до дискурсивного. Они не являются ошибками, потому что понятны всем пользователям языка, не мешают общению, имеют систематические проявления и являются продуктивными и типичными.

Исследователи отмечают, что лексическая составляющая русского языка осваивается индусами значительно легче, чем грамматическая. А определенные параллели, которые возможно провести с английским языком, например, при ознакомлении с системой видов глагола, помогают в освоении этого нового, сложного материала.

Хотя следует помнить, что уровень владения английским языком у студентов из разных регионов может отличаться. К тому же часть из них общается на английском с достаточно высокой скоростью в отличие от европейской практики.

Говоря об особенностях дистанционной работы со студентами из Индии, следует отметить, что она не создает особых проблем относительно ее организации. Это объясняется тем, что данная страна имеет опыт такой работы еще с 80-х годов XX столетия. И сегодня в стране государственные органы координируют и регламентируют образовательные стандарты в высших учебных заведениях, которые используют дистанционное обучение. Именно поэтому дистанционное обучение не является чем-то особенным и очень сложным для данного контингента учащихся.

Однако, даже при наличии определенного опыта в дистанционном обучении, все студенты испытывают значительные трудности на пути к достижению желаемого положительного результата. *На первом месте* – отсутствие непосредственного контакта с преподавателем. Для большинства студентов-иностранцев это имеет огромное значение, так как в их странах подобным контактам придается огромное значение. Особенно это касается изучения языка. Кроме того, даже при общении через интернет, не все студенты имеют возможность осуществлять его, используя компьютер, так как не каждый имеет материальные возможности для его приобретения и вынужден использовать телефон. Это снижает результативность работы, мешает восприятию части визуальной информации, ухудшает усвоение нового материала. *На второе место* исследователи ставят наличие определенного ощущения изоляции студента от учебного процесса как определенного ритуала. Это порождает *третью отрицательную* характеристику дистанционного обучения – нарушение дисциплины. Студентам не нужно входить в аудиторию, придерживаться определенного dress-кода, вставать при появлении преподавателя, спрашивать разрешения для того, чтобы выйти и т.д. Зато можно опаздывать, разговаривать, отвлекаться, выходить из зоны видимости, сидеть в домашней одежде, отключать

трансляцию и демонстрировать темный экран или фотографию во время, например, видеоконференции и т.д. А часть студентов просто демонстрирует восприятие дистанционного обучения в качестве каникул, во время которых, как известно, можно отдыхать. Среди наиболее популярных моделей дистанционного обучения языку можно назвать консультации, видеоконференции и тесты (как форма контроля), которые весьма успешно можно проводить через Zoom или Skype. Это требует определенной подготовительной работы, но дает неплохие результаты, так как студенты могут видеть друг друга, слышать и обсуждать свои ответы, обсуждать представленные материалы, высказывая свое отношение к информации, которая изучается.

Современные исследователи пришли к выводу, что эффективность обучения, состоящего, главным образом, из самостоятельной работы, на 95% зависит от самих учащихся, их целеустремленности, внимания, самоконтроля. Здесь следует отметить весьма положительную готовность представителей индийского этноса к подобного рода занятиям.

Именно это демонстрируют представители различных регионов во время выполнения итогового контроля по языку. Как правило, результаты этого можно предвидеть, проанализировав участие студентов в дистанционных занятиях, контроль за посещением которых необходимо обязательно проводить.

Использованная литература:

1. АЛЕФИРЕНКО Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Наука, 2010. 288 с.
2. ГУСЕВА Н.Р. Индия в зеркале веков». М.: Вече, 2002. 448 с.
3. КРЫСЬКО В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. НАГИБА И.В. Индийский английский: История, статус, особенности. Известия Восточного института, 2008. КиберЛенинка: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/indiyskiy-angliyskiy-istoriya-status-osobnosti> Дата обращения 6.10.20
5. Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: збірник наукових статей за матеріалами XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23 жовтня 2020 р.). Харків: ХНАДУ, 2020. - 335 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА МУЛЬТИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

***ВЕРОНИКА ВЕЛИКСАР, конференциар университета, доктор,
Тараклийский государственный университет имени Г. Цамблак,
Республика Молдова***

Abstract: The article deals with the organization of musical education of the younger generation through local folklore, as well as outlines the key areas of study by students of the specialty "Music" methods of its implementation in the educational process of institutions of pre-University education.

Keywords: musical folklore, musical education, Curriculum, culture, educational process.

Сегодня, в условиях мультиэтнической среды южного региона республики Молдова остро стоит проблема воспитания и обучения высококвалифицированного

педагога-музыканта, адекватного данным условиям. Важнейшая миссия, в первую очередь, должна возлагаться на систему высшего образования как систему наивысшего уровня образования в контексте национальных и мировых стандартов образования в целом.

В формировании духовной культуры личности, ее нравственных убеждений значительная роль принадлежит этнопедагогике, национальной культуре, истории, родному языку и фольклору. Фольклор, прошедший многовековой путь развития является уникальной сокровищницей культурного наследия наших предков и обладает большим воспитательным потенциалом, который недостаточно учитывается в музыкальном воспитании подрастающего поколения.

Приобщение к национальной музыкальной культуре, включение фольклора в обучение детей способствует эффективному решению целого ряда задач художественно-эстетического развития детей: общего музыкально-эстетического развития и художественно-творческих способностей; воспитанию любви и интереса к культурным достижениям своего народа, активному приобщению детей к фольклорным источникам; привитию чувства национальной гордости и патриотизма, толерантности и уважения к культуре других народов [1].

В программное содержание национального Куррикулума по музыкальному воспитанию в раннем и гимназическом образовании (1-8 классы) включены образцы народного музыкального творчества в большей степени русского и молдавского народа. Таким образом, создаются определенные трудности в деятельности педагогов-музыкантов по причине недостаточно представленного в свободном доступе музыкального материала, а также отсутствия специальной подготовки молодых специалистов в области методики внедрения фольклора в учебно-воспитательный процесс высших образовательных заведений Юга Молдовы, населенного молдаванами, болгарам, гагаузами, украинцами, немцами, русскими и другими этносами.

С целью комплексного осуществления музыкального воспитания необходим более тщательный и профессиональный подход с учетом регионально-культурного компонента. Именно новые этнопедагогические взгляды с поликультурной предпосылкой помогут эффективнее достичь основной цели предмета «Музыкальное воспитание» – формирование «музыкальной культуры учеников в качестве составной части единой духовной культуры» [2, с.157]. Основная задача в данном контексте заключается в открытии оптимальных вариантов приобщения детей к народной мудрости, повышении интереса к народному творчеству, поиска новых путей его возрождения. Поэтому педагоги должны помочь им осознать, что народная мудрость – самая значимая и насущная часть нашей духовности, т.н. «визитная карточка», благодаря которой необходимо сохранить культурные корни будущих поколений.

В мультиэтнической среде есть удивительные возможности для внедрения и сохранения фольклорных образцов, имеющих высокое образовательное и воспитательное значение. В этой среде также прослеживаются и современные цели, подчиненные мировой тенденции сохранения национально-культурной идентичности. Фольклор является самым продуктивным путем формирования интереса к культуре родного края. Использование местного фольклора как педагогической проблемы является составной частью общего педагогического процесса в образовательных

заведениях республики: это и изучение национальной музыкальной культуры, фольклорных традиций народа, воспитание чувства гордости к художественным богатствам родной и национальной культуры. Поэтому введение местного фольклора как нового научного знания и как материала для достижения учебно-воспитательных задач в системе музыкального воспитания сегодня является объективной необходимостью. Одним из путей решения данной задачи нами предложено обязательное внедрение в учебный курс «Методика музыкального воспитания» в ТГУ технологии исследования местного фольклора. К данным выводам мы пришли в результате разработки и внедрения в 2012 – 2013 учебном году авторской системы обучения учащихся восьмых и четвертых классов посредством местного песенного фольклора в гимназии № 3 города Тараклия [3, с.79-173].

Подобного рода исследование проведено впервые на Юге республики, что подтверждает его актуальность. На наш взгляд оно имеет определенное теоретическое и практическое значение в области музыкальной педагогики и этномузыкологии. Основными идеями и концепциями, составившими методологическую основу организации данного исследования, стали труды известных историков, географов, этнографов и культурологов И. Анцупова, И. Державина, Л. Берга, И. Грека, В. Дяковича, В. Зеленчука, И. Мещерюка, С. Новакова, В. Степанова, И. Титорова, Н. Червенкова, Е. Челак [3, с.17-29]. Основные аспекты художественного воспитания, модернизации музыкального воспитания Республики Молдова, а также проблемные подходы к образовательному процессу на современном этапе социокультурного развития общества легли в основу решения представленной проблемы. Это научно-практические исследования А. Борш, И. Гаджима, Е. Корой, А. Курачицкой, М. Марарь, А. Стынгэ, Ю. Алиева, Л. Безбородовой.

Изучив историко-культурологические аспекты формирования и развития мультиэтнического состава Тараклийского района республики Молдова, осуществив этнографическую экспедицию в четыре населенных пункта района и собрав 120 народных песен болгарского [4], молдавского и украинского этносов, была создана альтернативная система внедрения собранного песенного материала в учебный процесс гимназии с преобладанием болгар [3, с.82-102]. Таким путем были показаны возможности внедрения и сохранения народнопесенных образцов в мультиэтнической среде. И, как следствие, доказана обязательность изучения фольклора не только в гимназии, но и, возможно, в учреждении раннего образования [5].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать назревшую необходимость во всестороннем изучении существующего песенного, но и всего музыкального фольклора в отдельных мультиэтнических регионах республики Молдова. Для этого целесообразно систематически осуществлять этнографическую и исследовательскую деятельность в области музыкального фольклора в регионе с последующим определением эффективности его введения в музыкально-образовательный процесс. Данные виды научно-исследовательской деятельности не всегда под силу практикующим педагогам-музыкантам по причине высокой загруженности профессиональными обязанностями. Поэтому, основное внимание будет обращено к студентам специальности «Музыка», способных в будущем сформировать поликультурную личность, с высокой этнической идентичностью и самосознанием в

образовательных учебных заведениях нашей республики. Следовательно, целесообразно в дальнейших поисках и совершенствованиях в данной области определить самые оптимальные пути решения данной проблемы в среде студентов с широким этническим составом.

Одним из авторов разработок в области музыкальной фольклористики является доктор пед. наук, доцент Казанского федерального университета Зилия Мухтаровна Явгильдина. В учебном пособии для студентов музыкальных факультетов «Использование фольклора в музыкальном образовании» ею представлена авторская концепция овладения студентами технологией использования фольклора на уроках музыки и во внеурочной деятельности. В шестой лекции «Современные технологии введения фольклора в учебный процесс» рассмотрены формы, методы и приемы использования фольклора на уроках музыки в общеобразовательной школе и внеурочная фольклорная деятельность. Автором представлены практические примеры музыкально-фольклорной деятельности младших школьников. Они носят универсальный характер и их можно адаптировать для работы с детьми как дошкольного, так и школьного возраста, учитывая их психолого-педагогические и музыкальные характеристики. В зависимости от выполняемой роли в процессе формирования музыкально-эстетического интереса, дана классификация форм и методов, состоящая «из пяти групп: традиционные методы, методы проблемно-творческого характера, методы создания специальных эстетических ситуаций, методы организации творческой деятельности, методы стимулирования интереса детей к активному освоению фольклорных источников» [1, с. 50].

Зилия Мухтаровна предлагает использовать фольклор в различных видах музыкальной деятельности детей, что на наш взгляд, будет иметь место и на музыкальных занятиях в детском саду. Для *пения* представлены всевозможные «приемы разучивания народных песен с детьми: устно-слуховой, устно-подражательный метод усвоения; прием припевания; антифонное исполнение; форма пары периодичностей (аабб); простейшие приемы варьирования. Наиболее эффективным, верным способом разучивания народной песни является способ передачи «с голоса на голос», то есть с голоса учителя, а не при помощи инструмента» [1, с.53].

Произведения для *слушания* предлагаются в живом исполнении носителей фольклора или звукозаписи. Перед слушанием важно «описать традицию исполнения народной песни с привлечением иллюстраций», фотоматериалов; «пояснить непонятный текст слов, объяснить диалектные, старинные слова; описать манеру пения, связанную с местными традициями или особенностями жанра...» [1, с.53].

«Большими возможностями в воспитании интереса к фольклору имеют *музыкально-ритмические движения и пластическое интонирование*. Учитывая синкретический признак фольклора, следует вводить его в единстве слова, музыки и движения. Например, разучивание хороводных, игровых песен обязательно осуществлять в движении, одновременно осваивая хореографические основы, пантомиму и движения национальных танцев. Можно использовать приемы свободного движения в народной песне, которые развивают музыкально-творческие способности детей» [1, с.53].

Серьезной проблемой в учебных заведениях нашего региона является осуществление *игры на детских музыкальных инструментах* как в детском саду, так и в начальном звене образования. Эта ситуация сложилась не только из-за слабой материальной базы, но и из-за некоторой инертности или отсутствия времени и желания педагогов использовать этот любимый детьми способ музицирования. Стоит обратить внимание студентов на данный вид музыкальной деятельности, который также помогает привить любовь к фольклору и развить основные музыкальные способности детей.

З.М.Явгильдина перечисляет и другие виды музыкальной деятельности, «которые обладают не меньшей эффективностью в деле приобщения детей к фольклору. Это – импровизации (ритмические, пластические, вокальные); инсценирование музыкального фольклора; изучение элементов нотной грамоты как средства фиксации народных песен и наигрышей; творческие задания – изготовление эскизов народных костюмов и народных музыкальных инструментов; составление программ музыкальных фольклорных концертов; составление музыкальной фольклорной фонотеки; сочинения-размышления о народной музыке и ее исполнителях; просмотр видеопрограмм о фольклорных обрядах и праздниках и другие» [1, с.54].

Студентам важно научиться проводить нетрадиционные формы приобщения детей и школьников к фольклору. В детском саду это могут быть интегрированные занятия с другими видами искусств; с занятиями по Воспитанию культуры речевого общения, Личностному развитию, Социальному воспитанию, Экологическому воспитанию [6]; занятия-встречи с исполнителями народной музыки; мини-концерты на занятиях, как в живом исполнении, так и в видеозаписи.

В гимназии могут быть применены те же формы, в более развернутом масштабе. Это – «урок-фольклорный концерт, урок-музыкальная сказка, урок-старинная легенда, урок-путешествие, урок-знакомство с видами фольклора, урок-спектакль, урок-размышление, урок-встреча с народным исполнителем, урок-дискуссия, урок-экскурсия на выставку национального костюма, урок-лекция, урок-диспут, урок-викторина по жанрам музыкального фольклора» [1, с.54].

Помимо знакомства с фольклорными образцами в непосредственной учебно-воспитательной деятельности – на музыкальных занятиях и уроках, необходим комплексный подход к вопросу с включением досуговой и внеурочной деятельности. Это – фольклорные праздники, календарные праздники, звуковые картины, музыкально-фольклорные представления, кукольные театры, экскурсии и др. в детском саду; и «фольклорный клуб; музыкально-этнографический музей; вокальный и хореографический фольклорный ансамбль; фольклорный кружок декоративно-прикладного искусства (изготовление костюмов, масок, орнаментов) или словесных и театральных жанров; оркестр или ансамбль народных инструментов; фольклорные экспедиции; этнографические выставки; фольклорный фестиваль» [1, с.55] в гимназии.

Таким образом, при изучении курса «Методика музыкального воспитания» необходимо обучить студентов умелому использованию данных, эффективных на наш взгляд, методов и приемов, форм учебной и внеучебной музыкальной деятельности по приобщению детей к фольклору.

Для изучения технологии внедрения в учебный процесс музыкального фольклора родного края, с целью сохранения его местного колорита и специфики, а также укрепления межэтнических взаимодействий, студентам предлагается целый ряд заданий для самостоятельного выполнения:

- Разработка *реферата* фольклорной направленности (на собственную тему).
- Разработки *дидактических проектов музыкальных занятий* с включением фольклорного материала родной местности.
- Разработка *дидактического проекта праздника/развлечения* на фольклорную тематику или на базе народных традиций.
- Составление *коллекции* из музыкально-фольклорного материала своих предков и родного края, классифицированной по возрастным возможностям детей: дошкольный, начальный и гимназический возраст.
- Разработки *дидактических проектов уроков* по музыкальному воспитанию для 1 – 8 классов на фольклорную тему в соответствии с требованиями Куррикулума.
- Разработка *дидактического проекта фольклорного внеклассного мероприятия*.
- Разработка *Куррикулума* по внеклассной работе фольклорного кружка или ансамбля.
- Составление *Фольклорной копилки*, в содержании которой исполнители народной вокальной музыки; народные танцы; синкретизм – танец-музыка; разнообразие народных танцев; известные исполнители-инструменталисты; традиционные народные инструменты; современный оркестр народной музыки; народный костюм и другие декоративные атрибуты народных песен и танцев.

Помимо приобретения профессиональных музыкально-педагогических компетенций студенты должны изучить историю, фольклорные традиции, праздники и обряды, народные костюмы, овладеть манерой исполнения народных песен, элементарными танцевальными движениями и игрой на народных инструментах. Важно научить их самостоятельно находить специфические и неповторимые ситуации взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения богатых культурных традиций этносов, населяющих их местность; привить способности к восприятию фольклора, умения анализировать и характеризовать его, обогащать новыми музыкально-слуховыми представлениями и умело внедрять в своей профессиональной деятельности. Таким образом, мы сможем разработать актуальную и многоаспектную проблематику этномузыкального воспитания в конкретных районах, обобщить и систематизировать историко-этнографические знания мультиэтнической местности и обогатить национальную культурную сокровищницу.

Использованная литература:

1. ЯВГИЛЬДИНА, З. Использование фольклора в музыкальном образовании: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов. - Казань: КФУ, 2012. - 110 с. ISBN 5-877-30-052-0.
2. Гид по внедрению куррикулума для начального образования / Анжела КУРАЧИЦКИ, Тамара ДЕМЧЕНКО, Ия ЛАХТИНА [и др.]; нац. коорд.: Анжела КУТАСЕВИЧ [и др.] ; нац. эксперты-коорд.: Людмила УРСУ [и др.] ; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. – Кишинэу: Luceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 312 p. : fig., tab.)
3. ВЕЛИКСАР, В. *Българската народна песен в мултиетническа среда в Тараклийски район/Република Молдова*. науч. ред.: М. Попова, Н. Руссев; Тараклийски държавен ун-т «Григорий

- Цамблак». – Тараклия: Б. и, 2018 (Tipogr. „Centrografic”). – 221 p.: diagr., fot., tab. Bibliograf.:p. 137 – 142. – 50 ex. ISBN 978-9975-3132-9-2.
4. ВЕЛИКСАР, В. 100 български народни песни от Тараклийско / [antologator] Univ. de Stat Traclia „Grigorii Țamblac”. – Тараклия: Б.и., 2018 (Tipogr. „Centrografic”). ISBN 978-9975-3204-0-5.
 5. ВЕЛИКСАР, В., ТОДОРОВ В. Ролята на музикално-фолклорното ограмотяване в детската градина в условията на мултиетническа среда// Годишник ТДУ «Дунав – Днестър». Обществознание. Езикознание. Педагогика. Т. IV. Тараклия, 2016. С. 161 – 167.
 6. Куррикулум раннего образования / М-во образования, культуры и исслед. Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжела КУТАСЕВИЧ, Валентин КРУДУ ; нац. эксперткоорд.: Владимир ГУЦУ, Мария ВРАНЧАНУ ; рабочая группа: Михаела ПАВЛЕНКО [и др.]. – Кишинэу : Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 132 p. : fig., tab.
 7. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина КУТАСЕВИЧ и [д. р.] ; нац. эксперты коорд.: Людмила УРСУ [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 268 p.
 8. Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова/ Куррикулумная область Искусство/ Учебная дисциплина Музыкальное воспитание V-VIII классы / Кишинев, 2019. Утвержден Национальным советом по Куррикулуму, <https://www.sites.google.com/site/formareacadrelordidactice/>

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ РОМОВ

**МАРИНА ГОНЧАР, магистрант,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо,
директор детского сада № 2, Отачь,
Республика Молдова**

Abstract: *This article examines the problem of the peculiarities of the prevention of deviant behavior in Romany children. Based on the study of this problem, in the place of compact residence of the Romany, in the city of Otaci of the Republic of Moldova, a description of the reasons for the deviant behavior of students is given. On the example of the work of the teachers of the theoretical lyceum named after M. Eminescu of the city of Otaci identified factors that positively affect the effectiveness of the prevention of deviant behavior in Romany children. The idea of an integrated approach to solving this problem, the role of local public authorities and mediators in working with Romany are substantiated.*

Keywords: *Romany children, deviant behavior.*

Актуальность проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения связана с тем, что в настоящее время в обществе усиливаются тенденции воспитания учащихся с девиантным поведением. Среди несовершеннолетних детей, в том числе и младших школьников, отмечается рост детской преступности, наркотическая зависимость, пристрастие к алкоголю и случаи асоциального поведения.

Исследователи данной проблемы подчёркивают необходимость своевременной профилактики и коррекции отклоняющегося поведения у детей уже с младшего школьного возраста [1; 7; 8].

Изучение причин отклонений в поведении ребенка показывает, что они возникают в результате нестабильности в обществе, проявлений кризиса нравственности, усиления влияния псевдокультуры, изменений в проявлении ценностных ориентации молодежи, а также неблагоприятных семейно-бытовых отношений.

Часть родителей перекладывают ответственность за воспитание детей на школу, на педагогов, и при проявлении каких либо отклонений в развитии и поведении школьника винят в основном педагогов.

Это происходит по причине того, что семья самоустраняется от процесса воспитания. Ошибки семейного воспитания нередко дополняются ошибками школьного воздействия на личность ребенка. Педагоги больше обращают внимания на развитие интеллекта, меньше по сравнению с ним, уделяют внимания духовно-нравственному воспитанию, эмоциональной культуре.

На этот процесс также влияет слабая воспитательная работа образовательных учреждений по месту жительства с детьми, родителями и населением в целом, а также отрицательный пример взрослых, влияние улицы, неформальных групп и др.

Исследователи указывают, что источник девиантного поведения – это не только социальные причины, но и биопсихические. Например, склонность учащихся к алкоголизму и наркомании, какие либо психические расстройства, которые передались детям от родителей [2;3].

Таким образом, можно заключить, что девиантное поведение — это отклоняющееся поведение, которое не соответствует общепринятым общественным нормам. Это явление еще называют понятием девиация. Общество вынуждено реагировать на него определёнными санкциями: изоляцией, лечением, исправлением, наказанием.

Научные основы понимания человеческого поведения появились в начале XX века. Первоначально оно рассматривалось, как внешние проявления человека. Эти реакции рассматривались учеными, как ответные на влияние внешней среды.

Современное понимание более расширенно понимает поведение, и к внешним факторам добавляет и внутренние проявления личности.

Проблема девиантного поведения детей школьного – одна из приоритетных психолого-педагогических проблем. В первую очередь это связано с тем, что современные школьники живут в сложном, быстро меняющемся мире, поэтому критерии к поведению учащихся быстро меняются. Поэтому в последнее время отмечается резкий рост конфликтных, проявляющих агрессивность, не умеющих регулировать своё поведение школьников.

Наша система образования постоянно меняется в содержательном аспекте, совершенствуется curriculum, в связи с чем к современным школьникам предъявляются новые, более сложные требования. Это выражается в усложнении curriculum, что вызывает умственное перенапряжение, и в связи с этим раздражение и неудовлетворённость учащихся а своими чертами характера, результатами своей учебной деятельности.

У таких школьников возникают нервные расстройства и переживания, и в конечном счёте они в сочетании с отрицательными эмоциями возникают девиантное поведение

Доказано, что неблагоприятный климат в школьном коллективе также может быть причиной девиантного поведения. А главная причина этого явления - авторитарный стиль педагога, что прямо влияет на микроклимат в коллективе. Именно у авторитарного педагога дети испытывают психологический дискомфорт, неудовлетворенность по многим аспектам своей жизни.

О. Липунова считает, что иногда это происходит и при попустительском отношении учителя, который устраняется от решения задач по сплочению коллектива. Именно это ведёт к тому, что неправильное педагогическое руководство в классе влияет на законы коллективной жизни, которые могут быть заменены жёсткими, направленными на подавление отдельных учащихся, а это в свою очередь является ещё одной причиной девиантного поведения [7].

Исследователь девиантного поведения Blîndul, V считает, что разнообразная информация, которую получают дети из СМИ не всегда положительно действует на детей, у которых ещё не сформирована твёрдая жизненная позиция, отсутствуют идеалы, нет конкретных жизненных целей [1].

Современные информационные технологии дают возможности доступа к различной образовательной информации. Но определяющим фактором в информационном обществе является информационная культура личности, но не всегда она пропагандирует нормы морали и правовой воспитанности, не освещает мировоззренческие основы и ценности современного общества.

Одной из причин в отклонении школьников является нестабильная и отчасти кризисная ситуация в нашем обществе, когда многие учащиеся не могут реализовать свои реальные потребности, получить желаемое образование, жить в относительном достатке, в связи с чем у несовершеннолетних школьников меняются жизненные ценностные ориентации.

Особо следует выделить такую причину девиантного поведения, как социальный статус семьи и конкретно её неблагополучие. Особо это относится к семьям детей ромов.

По данным переписи населения в Молдове живут 9323 рома (0.3% населения), но эксперты считают, что в Молдове живёт около 15 тысяч ромов [5].

О.А. Абраменко считает, что образование цыганских детей по ряду объективных и субъективных причин всегда представляло и представляет серьезную проблему. Их приобщение к школе, последующее обучение и интеграция в другую культуру при сохранении и дальнейшем развитии собственной цыганской культуры – актуальная задача для современной школы [4].

В последнее время, в области образования детей ромов ситуация немного улучшилась в связи с тем, что при поддержке Совета Европы была запущена программа ромских посредников в Молдове.

Эту функцию выполняют медиаторы – представители ромов, которые являются мостом между ромским сообществом и местной администрацией.

Медиатор помогает родителям детей ромов оформлять социальные пособия, различные документы, при необходимости найти адвоката и даже уладить разгоревшийся спор между соседями. А еще в обязанности медиатора входит контроль за тем, чтобы дети из семей ромов исправно посещали школу и оканчивали, как минимум обязательные 9 классов.

В процессе общения с детьми ромов и их родителями, мы установили, что очень важно, чтобы медиатор был тоже ром, чтобы он говорил на их языке, жил по их законам, тогда ромы будут считать его своим и доверять ему. К сожалению, учителя и работники мэрии доверия ни у детей, ни у их родителей часто не вызывают.

Проведённое исследование в теоретическом лицее им. М. Эминеску города Отачь, где компактно в Молдове проживают ромы, показало, что многие дети из семей ромов часто пропускают занятия или вообще отказываются от посещения школы.

На начало 2021-2022 учебного года в лицее обучается 408 учащихся. В начальных классах – 203 ученика, из них 110 ромов, гимназический цикл – 144 ученика, из них 19 ромов, в лицейских классах из 61 ученика ромов нет.

На протяжении последних лет в лицее обучаются, в основном, учащиеся начальной школы, в гимназических классах их очень мало, и учатся они максимум до пятого или шестого класса. Поэтому гимназический цикл обучения оканчивают единицы, а в лицейских классах дети ромов – это большая редкость. Так например, за 25 лет существования лицея только один ром окончил лицей, сдал бакалавриат и продолжает обучение в Государственном университете города Кишинёв.

В связи с тем, что ромы мигрируют, дети уезжают с родителями, бросают учёбу в течение учебного года. Таким учащимся присваивается статус «Abandonul școlar» (что в переводе означает «Бросивший школу»). По информации за 2021 год в данном лицее 12 ученикам присвоен такой статус, 8 из них – ученики начальной школы, 4 – ученики гимназического цикла.

В исследованиях целого ряда специалистов в области миграционных процессов и ситуации детей, оставленных без попечения родителей указывается, что школа должна усилить процесс формирования компетентности педагогических кадров с детьми из семей мигрантов, так как недостаток педагогического влияния на этих детей чреват девиантным поведением. Они указывают, что эти учащиеся требуют намного больше педагогических усилий, чем дети из обычных, полных семей (Buciuceanu-Vrabie, M., Caluschi, M., Grigoraș, S., Guțu, S., Kring, Th., Luca, Catălin, Pascaru, Gheorghe, Foca, Liliana, Midari, V., Moraru, V., Moșneaga, V. и др.).

Необходимо отметить, что работа учителя с детьми ромов требует от него, кроме гуманистических, дидактических и психологических способностей, владения дополнительными знаниями, которые непосредственно связаны с этнокультурными особенностями детей ромов.

Дети ромов, оставшись без попечения родителей, которые массово уезжают на заработки, подвергаются многим рискам, зачастую у них наблюдается депрессивное состояние, агрессивность, протест, сквернословие, нарушение общения со взрослыми и сверстниками, что вызывает необходимость пристального внимания школы к этой категории детей. Имеются данные о большом количестве правонарушений со стороны детей ромов, родители которых мигранты.

Некоторые из них постоянно создает конфликтные ситуации, совершают нападения на сверстников другой национальности, употребляет нецензурные выражения, провоцирует драки. Учителю сложно взаимодействовать с такими детьми, и понять причину такого их поведения. Но агрессия ребёнка - это проявление его дискомфорта, неумения правильно и объективно реагировать на происходящие вокруг него события.

Для борьбы с девиантным поведением очень важно определить пути его профилактики.

По мнению исследователей, профилактика девиантного поведения представляет собой не только педагогические мероприятия, но и активное включение

в этот процесс общественных, медицинских и психологических мероприятий, которые должны быть направлены на предупреждение и устранение основных причин и условий, вызывающих отклонения и агрессивность детей [9;17].

Нами проведено исследование в лицее им. М. Еминеску в городе Отачь с целью выявить причины девиантного поведения детей ромов.

Ответы педагогов показали, что это связано с неумением этих детей контролировать себя, с частую неблагополучной ситуацией в семье, примерами насилия, жестокости, безнаказанности, с низкой педагогической грамотностью и культурой родителей.

Беседы с педагогами лицея свидетельствуют о том, что спектр способов профилактики девиантного поведения среди детей ромов в лицее достаточно узок, ими не используются такие методы, как: создание ситуации успеха, включение девиантных детей в социально-значимые виды деятельности, обеспечение эффективного участия семьи, сотрудничество с учреждениями досуговой деятельности, службой социальной защиты, в лицее нет программы, которая бы объединяла всех субъектов, участвующих в решении этой важной проблемы.

Bezede R, специалист в области социально-профилактической работы с ромами считает, что эта работа должна проводиться в следующих направлениях:

- развитие эмоциональной сферы учащихся;
- коммуникативная деятельность;
- самооценка;
- семейный микроклимат;
- здоровый образ жизни;
- профилактика вредных привычек;
- мотивация к учебной деятельности.

Таким детям очень важно показать возможность разрешать большинство конфликтов конструктивными способами их преодоления. Для этого необходимо упражнять учащихся стратегиям решения повседневных конфликтов, объяснять им, что в повседневной жизни люди часто попадают в ситуацию конфликта, и поэтому, очень важно научиться их преодолевать.

Важным является правильное подведение итогов, где учитель обязательно подчёркивает, что большинство ситуаций, которые встречаются в жизни, можно решить на основе нахождения компромисса, то есть нужен поиск такого решения, где каждая сторона идет на частичные уступки для того, чтобы всем было хорошо.

Считаем важным то, что учитель должен обязательно подчеркнуть, что компромисс может быть при условии того, что обе стороны должны проявить стремление к тому, чтобы разрешить конфликт мирно, в противном случае можно поссориться.

Важным будет знакомство детей с правилами, которые касаются мирного решения конфликтов:

1. Надо выяснить максимально точно, почему возникло разногласие.
2. Надо постараться найти как можно больше вариантов решения конфликта, тогда есть надежда, что найдёте тот, который всех устроит.

3. Надо оценить все варианты и выбрать тот, который больше подходит интересам всех сторон конфликта, причем надо договориться действовать в соответствии с этим вариантом.
4. Надо точно следовать достигнутым договоренностям.
5. Надо обдумать вопрос о том, что вы сделаете, если пойдет не так, как бы вы хотели.

Для учителя очень важно сделать обсуждение таким, чтобы школьники уяснили, что разногласия переходят в конфликт, тогда, когда стороны не проявляют гибкость, надо хорошо взвесить свой вариант решения и вариант другого человека.

Учащихся необходимо подвести к мысли о том, что конфликт может разрешиться мирно, когда обе участвующие в конфликте стороны согласны пойти на уступки, тогда когда конфликт между людьми не приведет к серьезной ссоре, потому что будет решаться на основе компромисса.

В этой связи мы считали важным уточнить с детьми преимущества использования компромисса. Это умение, которое означает, что необходимо при конфликте выслушивать и стараться понять другую сторону, а также самому согласиться и пойти на уступки.

Ценность игры заключается в том, что в ней имеются возможности самовоспитания личности школьника. Это связано с тем, что ребёнок в игре подчиняется роли, и ведёт себя именно так, как это нужно делать в игре.

Очень важно учитывать такой момент, что игра не исправляет недостатков ребенка. Главное в игре - опора на положительные качества ребёнка, искоренении так часто имеющих место чувств вины, преобладания отрицательных эмоций, которые вызывают у детей отклонения в поведении.

При отклоняющемся поведении эти игры важны еще и потому, что игра требует от ребёнка соблюдать нормы и правила нравственного поведения и нарушение этих правил замечают те дети, которые осуждают нарушителей, делают им замечания. Доказано, что в коррекции девиантного поведения эффективны игры, которые тренируют эмоциональные реакции.

В игре для детей ромов в доступной форме даётся информация о том, что живя в обществе невозможно быть свободным от его правил и законов, которые следует исполнять. В ходе коррекционной работы они должны осознать, что каждый человек, живя в обществе находится в тесном взаимодействии с социальными институтами. Именно в игре они отрабатывают умение выполнять определённую социальную роль, не выходить за ее пределы и не забывать о своих целях.

Таким образом, обучение детей ромов с отклоняющимся поведением будет успешным, если: выявлены причины и факторы, способствующие развитию отклонений в поведении детей; определены основные направления психолого-педагогической поддержки учащихся; разработана комплексная система мероприятий, включающая всех субъектов, в том числе администрацию мэрий и медиаторов работы с ромами.

Использованная литература:

1. BLÎNDUL, V. C. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. București : Aramis, 2012. 448 p. ISBN 978-973-679-896-2.

2. SAVCA, L. *Rolul familiei în evoluția la copil a comportamentului opozant*. In: Psihologie. 2012, nr. 1, pp. 52-59. ISSN 1857-2502.
3. CRISTEA S. *Educația interculturală*. Didactica Pro... 2003. Nr. 4-5. P. 98-99.
4. АБРАМЕНКО О.А., КУПАЕВА С.Б. *История и культура цыган : Пособие для дополнительных и внеклассных занятий*. Санкт-Петербург, 2013. 100 с.
5. ГНАТКОВА О. *Трудная школа. Почему (не) учатся дети ромов [online] [цитировано 5 окт. 2021]*. Режим доступа: <https://newsmaker.md/rus/novosti/trudnaya-shkola-pochemu-ne-uchatsya-romy-40399/>
6. ДЕТЕТЕР Н.Г., БЕССОНОВ Н.В., КУТЕНКОВ В.Г. *История цыган: новый взгляд*. Воронеж, 2000. 334 с.
7. ЛИПУНОВА, О. В. *Психология отклоняющегося поведения : учебное пособие*. Москва : Изд-во «ФЛИНТА», 2016. 375 р. ISBN 978-5-9765-2647-1.
8. НАГОРНОВА, А. Ю. и др. *Проблема отклоняющегося поведения в современном образовании*. Ульяновск : Зебра, 2018. 180 р. ISBN 978-5-6041752-7-9.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

**ЛЮДМИЛА КЕР, доктор психологии,
МАРИЯ ВЛАХ, магистр педагогических наук,
ГАЛИНА ЛЕВИНТИЙ, магистр педагогических наук,
Комратский государственный университет, Республика Молдова**

Abstract: *The article emphasizes the relevance of the problem of intercultural education in modern conditions. The effective forms, means and methods of implementing intercultural education in the practice of early education institutions are revealed.*

Keywords: *intercultural upbringing and education, early education institutions, educational process.*

Межкультурное воспитание является одной из наиболее важных проблем образования в современном мире. Об этом свидетельствуют исследования ученых разных стран и разнообразие терминов. В Германии употребляются термины «многокультурное воспитание» (В. Миттер), «поликультурное воспитание» (Е Рюлькер), в США – «мультикультурное воспитание» (Д.Бэнкс, Д.Линч), «межкультурное воспитание», в бывшем СССР – «интернациональное воспитание», на современном этапе встречаются – «мультикультурное воспитание» (Н.Б. Крылова, Г. Палаткина), «многокультурное воспитание» (Г.Д. Дмитриев), «поликультурное воспитание» (А.В. Аракелян), «мультикультурный подход в обучении и воспитание» (Л.А.Шафрикова). Исследования Pâslaru Vi., Şalaru G., Silistraru N., Baciu S., Botnari V., Ianioglo M., Кауненко И., Chiriac A., и др. показали, что поликультурная среда создает условия для постоянных контактов этнических и культурных групп, условия при которых происходит межкультурное взаимодействие, обмен и признание отдельных видов организации жизни, осваивая новые модели поведения. Яниогло М.А. так же отмечает, что «процесс формирования культуры межэтнических отношений в поликультурном образовательном пространстве – это процесс взаимодействия, присвоения и овладения учащейся молодежью новых культурных ценностей в рамках образовательной среды – это процесс созидания» [8, с. 295]. В

нормативных документах Р.Молдовы в частности в Кодексе об образовании указано, что одной из миссий образования является:

- развитие национальной культуры;
- продвижение межкультурного диалога, терпимости, недискриминации и социальной интеграции. [7].

Таким образом, межкультурное воспитание в Молдове означает, прежде всего, совокупность социальных и педагогических условий по сохранению национальных языков и культур. Поэтому наиболее перспективной образовательной стратегией в этнически неоднородной среде, какой является Р.Молдова, считается концепция межкультурного образования, опирающаяся на современное представление о полиэтничности.

В связи с этим в нашей стране подрастающее поколение практически с раннего возраста испытывает влияние различных национальных культур на формирование личности. Для безопасного и равноправного развития в обществе дети уже в этом периоде нуждаются в межкультурном воспитании, которое будет способствовать пониманию других людей и адаптации к условиям проживания в многонациональном обществе. Согласно И.А. Снежковой особая ценность реализации межкультурного образования именно в детском возрасте обусловлена высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетентности. Дети повсюду "наталкиваются" на мультикультурность - она та среда, где взрослеют современные дети. [4, 84].

Следовательно, дошкольный возраст - это период приобщения ребенка к познанию окружающего мира, период его начальной социализации. Особенности этого возраста являются высокая восприимчивость и легкая обучаемость, что создает благоприятные возможности для успешного нравственного воспитания и социального развития личности.

Именно в учреждении раннего образования, являющейся первой ступенью в системе непрерывного образования, закладывается основа развития личности. В период раннего детства у ребёнка складываются первые представления о многообразии культурной взаимосвязи; формируется положительное отношение к культурным различиям; развиваются умения и навыки, основанные на принципах толерантности, оптимизма и взаимопонимания, необходимые во взаимодействии с носителями разных культур. Каждый человек должен изначально идентифицировать себя в многообразном этнокультурном пространстве, для чего требуется осознать, откуда он сам. Идентификация этнического «я» позволит личности успешно интегрироваться в межкультурную, полиэтничную среду [7].

Формирование этнокультурной личности важно начинать уже с раннего детства, так как оно является достаточно сложным и длительным процессом, состоящим из ряда этапов:

- знакомство и изучение культуры и традиций своего народа;
- знакомство и изучение культуры и традиций народов, проживающих в близком к ребёнку окружении;
- знакомство и изучение культуры и традиций других народов, не проживающих в близком к ребёнку окружении;
- сравнение культуры и традиций своего народа с культурой и традициями других

народов;

- интеграция в мировую и национальную культуру.

В условиях современных реалий педагог с целью эффективного формирования этнокультурной личности должен освоить: основные понятия межкультурного образования и воспитания; умения вплетать в содержание общего образования основные идеи, которые будут отражать культурное многообразие этнических групп, страны, мира; умения организовывать педагогический процесс как диалог разных культур[5].

Учитывая этапность формирования поликультурной личности дошкольника, подготовленность педагога к реализации поставленных задач необходимо пробудить интерес детей к культурам разных народов посредством их знакомства с традициями и обычаями, бытом, языком, народным фольклором и играми.

Межкультурное воспитание дошкольников должно осуществляться в следующих направлениях:

1. информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей т. д.);
2. эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызвать отклик в душе ребенка);
3. поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правила этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении) [2].

Гукаленко О. В. выделила значимые компетенции субъектов педагогического процесса:

- общекультурные и социальные компетенции: предполагают знание основ и закономерностей развития культур, межкультурного воспитания, умение организовать различные виды деятельности в поликультурном образовательном пространстве;
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе: способность к осуществлению межкультурного взаимодействия, овладение эффективными социокультурными методами организации деятельности;
- компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией: коммуникативные способности детей при осуществлении межнационального общения, культуре вербального и невербального взаимодействия при общении [3]. С целью формирования данных компетенций у дошкольников необходимо строго выделить основные средства, методы и приёмы, позволяющие в полной мере решить поставленные задачи в условия детского образовательного учреждения.

Среди наиболее эффективных средств реализующих межкультурное образование и воспитание в дошкольном возрасте можно выделить:

- общение с представителями различных национальностей, проживающих в регионе;
- этнические мини-музеи – национальная одежда, национальные предметы быта, национальные блюда и др.
- театрализованная деятельность, объединяющая в себе художественную литературу, игру, устное народное творчество, народную игрушку, национальную

куклу, национальный костюм; музыку, живопись декоративно-прикладное искусство; народные праздники и обряды.

Образовательное учреждение, реализующее задачи межкультурного воспитания дошкольников должно осуществлять данную концепцию по четырём основным направлениям: работа с педагогами, работа с родителями, работа с детьми, организация поликультурной художественно-эстетической творчески развивающей среды. При этом важно, чтоб работа с детьми проходила не эпизодично, а пронизывала любую деятельность дошкольника в различные режимные моменты дня, при этом охватывая: образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов деятельности; образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов; самостоятельную деятельность дошкольников; совместную деятельность с семьями детей.

Современная концепция дошкольного образования требует создания определённых условий для приобщения ребёнка к культуре и традициям своего народа, к истории родного края, ориентации его на диалог культур этнических групп в многонациональном образовательном учреждении. Любовь к родному краю, знакомство с достопримечательностями Республики, гордость за своё Отечество, ощущение единения с окружающим миром, все эти знания необходимо представлять в период дошкольного детства, когда только закладывается фундамент ценностного отношения личности ребенка к миру.

В дошкольном учреждении необходимо создание образовательной среды для организации благоприятных условий полноценной самореализации представителя любого этноса, любой культуры. С этой целью педагог целенаправленно использует все возможности естественной образовательной среды, в том числе создавая предметно-пространственную среду в дошкольном учреждении. Основным компонентом образовательного пространства является художественная литература авторов разных народов. Дети знакомятся с литературным богатством родного края и мест других народов, что привьёт детям уважение и любовь к "малой" родине, интерес к истории своего народа и других народов.

В связи с тем, что игра является ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста, а у многих народов именно данному периоду уделяется особое внимание в вопросах воспитания подрастающего поколения, то и детским играм и забавам так же уделялось должное внимание у всех народов. В народных играх ярко прослеживается образ жизни людей, их культура, традиции, быт, представления о человеческих идеалах. Народная игра транслирует современным детям знания о традициях многих поколений и позволяет усвоить культуру своего народа. В межкультурном формировании личности игра имеет такое же важное значение, как и народные сказки, легенды, поэзия.

Современный педагог дошкольного образовательного учреждения широко в своей работе использует информационно-коммуникативные технологии. Это создание и представление мультимедийных презентаций, подбор информации для создания коллекции по различной тематике. Такой материал позволяет представить аудиовизуальную информацию в различной форме: слайды, музыка, анимация, видеофильмы. Подобранный и представленный материал посредством компьютерных технологии позволяет разнообразить иллюстративный материал.

Таким образом, проанализированные теоретические и практические исследования межкультурного воспитания детей в условия современного образовательного учреждения позволяет говорить об особой актуальности данной проблемы. В этой связи важна установка педагога, которая должна быть направлена на миролюбие и человеколюбие, проявление любви к родному краю, уважении индивидуальности каждого человека, доброжелательном отношении к различным национальным группам, стремлении к компромиссам.

Использованная литература:

1. Ветохина А.Я., Дмитренко З.С., Жигналь Е.Н. и др. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. СПб.: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010.
2. Гуров В.Н., Вульф В.З., Галяпина В.Н. и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: Учебное пособие. – М., 2004.
3. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. – Ростовн/Д: Изд-во РГПУ, 2003.
4. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. 1982. № 1. С. 80-88.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М., 1999.
6. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: Научное издание, пособие в 3 ч. Ч. 2: педагогическая диагностика социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста. СПб.: Изд. – во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
7. Кодекс Республики Молдова Об образовании от 17 июля 2014 г. № 152 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 14.01.19) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://lex.justice.md/ru/355156/>
8. Яниогло М.А. К вопросу о формировании культуры межэтнических отношений студентов. В: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XI Международной научно-практической конференции. Ч. 2. Москва, РУДН, 2018. с. 291-295.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В
ИНКЛЮЗИВНОМ ДЕТСКОМ САДУ**

**ЗОЯ ЛОБАЧЁВА, магистрант,
Бельцкий государственный университет имени Алеку Руссо,
ЕЛЕНА ЛОБАЧЁВА, магистр, директор,
Учреждение раннего образования № 30,
Бельцы, Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with the problem of the formation of the pedagogical culture of parents with children with special educational needs in the conditions of a preschool institution. The urgency of this problem, the features of working with this category of parents are shown, the most effective methods that have been tested in kindergarten № 30 Balti and have been shown to be effective.*

Keywords: *pedagogical culture, children with special educational needs.*

Реформирование системы образования в нашей республике во многом повышает и способствует восстановлению приоритета семьи в воспитании детей, особенно тех, у которых имеются психофизические нарушения здоровья. Наблюдается стремление родителей и специалистов к сотрудничеству в интересах всестороннего развития ребенка и его полноценной социализации.

В целом ряде исследований (V. Gutu, И. Варбан, И. Марковская, А. Майер, О. Зверева и др.) доказано, что формирование личности ребенка с особыми потребностями происходит под непосредственным влиянием семьи, от которой во многом зависит реализация педагогически целесообразного комплекса условий, которые реализует система образования.

Особо исследователи подчеркивают важность семейного воспитания в связи с необходимостью коррекционно-воспитательной работы, успех которой во многом определяется тесной взаимосвязью с эффективностью семейного воспитания.

В современной психолого-педагогической литературе обоснованы условия эффективного семейного воспитания детей с особенностями в развитии. Обосновывается необходимость участия всех членов семьи в процессе воспитания и обучения ребенка, организация коррекционно-педагогического просвещения родителей, научная разработка и обоснование моделей психолого-педагогического и коррекционного сопровождения семьи, имеющей ребенка с проблемами в развитии, учет особенностей жизнедеятельности семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания и др.

Известно, что воспитание, как целенаправленная деятельность взрослых зависит от целого ряда обстоятельств: семейных отношений, нравственной и духовной культуры родителей, их опыта социального общения, семейных традиций и т.д. Важнейшее место среди них занимает педагогическая культура родителей.

Именно поэтому формирование педагогической культуры родителей должно выступать одной из важнейших задач современной школы.

Многие исследователи отмечают, что педагогическая культура представляет собой совокупность специфических «механизмов» и средств, овладение которыми делает семью способной организовать воспитательный процесс и руководить им в соответствии с определенными общественными требованиями.

Вместе с тем, анализ семейного воспитания показывает, что условия жизнедеятельности молдавских семей – высокая степень «открытости», восприимчивость родителей к педагогическим советам и рекомендациям – создают реальные предпосылки для построения системы формирования у них педагогической культуры.

Эта мысль прослеживается в книге N. Sacaliuc и V. Cojocaru «Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar», где она указывает, что родители испытывают существенный недостаток в информации о формировании целей воспитательной деятельности, о существующих методиках и приемах развития детей, о компенсаторных возможностях педагогики [2]. Родителями декларируются, как правило, социально одобряемые, гуманистические ценности воспитания, но реальные ценности и цели воспитания зачастую оказываются весьма далекими от них.

Молдавский исследователь проблем профессиональной подготовки педагогов И.Ф. Варбан в своей статье «Психолого-педагогические особенности образования взрослых – составные части непрерывного образования» пишет: «К сожалению, многие родители не понимают, какой вред они наносят ребенку неправильным подходом к воспитанию своих детей [4, стр. 47]. Она утверждает, что родители нуждаются в помощи: им нужно помочь овладеть навыками, способствующими

развитию позитивных детско-родительских отношений. В связи с этим она предлагает организовать специальную работу, направленную на обучение родителей навыкам общения с собственным ребенком.

По мнению современных исследователей проблем семейного воспитания, важными функциями семьи, воспитывающей «особого» ребенка, являются коррекционно-развивающая, компенсирующая, реабилитационная.

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, старается максимально ограничить контакты с окружающими, как с родственниками, так и со знакомыми. Это связано с тем, что эти родители сталкиваются с непониманием врачей, педагогов, с выражением родственников и знакомых своего недоумения по поводу отклонения ребенка и мужества родителей его воспитывать.

Специалист в области семейного воспитания Л.В. Байбородова определяют следующие проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с отклонениями в развитии:

- неумение родителей ориентироваться в сложившейся ситуации;
- незнание юридических и правовых норм;
- нарушение социального статуса семьи;
- жилищные и материальные проблемы;
- полная или частичная изоляция от общества ребенка-инвалида;
- нарушение психологического климата в семье [3].

Необходимо отметить и положительные моменты в области государственной политики в отношении семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. За последние годы в Молдове проведено много мероприятий по улучшению условий жизни, медицинского обслуживания, повышения качества образования, трудовой и профессиональной подготовки детей с нарушениями в развитии.

Эти направления работы с семьей отражены в правительственном постановлении «О развитии инклюзивного образования в республике Молдова на 2011-2020 годы, где указаны основные направления помощи и психолого-педагогической поддержки семьям воспитывающим детей с психо-физическими нарушениями.

Наиболее распространенными типами неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, являются гиперопека и гипоопека.

Приводим описание этих типов на основе работ современных авторов.

Гиперопека, или *гиперпротекция*, – многократно исследовавшийся тип воспитания, чаще всего встречающийся среди матерей. Характеризуется чрезмерной опекой родителей. Ребенка жалеют, балуют, оберегают от трудностей, стремятся все выполнить за него. Это делает ребенка беспомощным и приводит к еще большему отставанию в развитии.

Второй тип – *гипоопека*, или *гипопротекция*, – неправильная родительская позиция, проявляющаяся в недостатке внимания и заботы к ребенку. Родители не уделяют должного внимания ребенку, предоставляют его самому себе. Это приводит к еще большему отставанию в развитии, появлению неадекватных реакций у ребенка. Дети в таких семьях чаще всего нежданные, нежеланные. На эту ситуацию дети реагируют по-разному. Одни замыкаются, отчуждаются от эмоционально «холодных» родителей, пытаются найти близкого человека среди других взрослых. Другие

погружаются в мир фантазий, придумывая себе друзей, семью, пытаюсь разрешить свои проблемы хотя бы в сказочной форме.

На основании изучения работ целого ряда исследователей мы выделили общие признаки, характеризующие семьи, воспитывающие детей с нарушениями развития:

- Родители испытывают нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;
- Личностные проявления и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность;
- Семейные отношения нарушаются и искажаются;
- Социальный статус семьи снижается – возникающие проблемы затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и приводят к изменениям в ее ближайшем окружении. Родители стараются скрыть факт задержки развития ребенка от друзей и знакомых, соответственно, круг вне семейного функционирования снижается;
- «Особый психологический конфликт» в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка [15; 21; 28; 44].

В учреждении раннего образования № 30 мун. Бэлць мы провели исследование с целью выявления уровня и потребности в повышении педагогической культуры родителей, имеющих детей с ООП. В исследовании приняли участие 13 родителей. Из них только 4 человека читают специальную педагогическую литературу постоянно, 3 человека – иногда, 6 родителей не читают вообще.

Как показал анализ анкетирования, все родители нуждаются в той или иной помощи со стороны воспитателей. Но мы установили, что родители не всегда предпочитают помощь педагога, они хотели бы побеседовать с психологом, врачом, некоторые затрудняются определить, в чьей помощи они нуждаются.

Не всегда родители способны сформулировать проблему, возникающую у них в процессе воспитания ребенка с отклонением в развитии. Подавляющее большинство родителей остановились на формулировке «не знаю, как сделать, чтоб это помогло».

На вопрос, сколько времени они могли бы посвятить решению возникающих у них проблем, только часть родителей (6 человек) согласились уделить времени столько, сколько потребуется, причем этот вариант ответа в нашей анкете отсутствовал, и был записан самими родителями. Многие указали на занятость домашними работами, необходимостью во время закончить посадочные и уборочные работы на даче.

На вопрос, сколько времени они могли бы посвятить решению возникающих у них проблем, только часть родителей (6 человек) согласились уделить времени столько, сколько потребуется, причем этот вариант ответа в нашей анкете отсутствовал, и был записан самими родителями. Многие указали на занятость домашними работами, необходимостью во время закончить посадочные и уборочные работы на даче.

Нас интересовал вопрос о наличии у родителей специальной литературы, касающейся особенностей развития их ребёнка. Однако, несмотря на многообразие

предлагаемой печатной продукции, по мнению большинства родителей они не всегда могут купить соответствующую литературу в связи с ее высокой стоимостью. Многие родители отмечали, что эта литература написана слишком научно, что она не доступна их пониманию, так как у них нет соответствующего образования, а те рекомендации, которые дают авторы, слишком далеки от реальной жизни сегодняшней семьи. Эту литературу читают в основном те родители, которые имеют высокий образовательный уровень, сильную мотивацию, желание изменить сложившуюся ситуацию в развитии ребёнка, найти ответы на возникающие вопросы, связанные с процессом воспитания ребенка с проблемами в развитии.

На педагогическом совете в детском саду была подготовлена и утверждена программа повышения уровня педагогической культуры родителей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

Следствием освоения программы должно было быть сближение позиций семьи и детского сада, родителей и ребенка, повышение воспитательного потенциала семьи, более продуктивное развитие и социализация личности детей.

Прежде всего, мы выявили основной круг проблем, с которыми сталкиваются родители нашего детского сада, имеющие «особых детей» и дифференцировали взрослых, исходя из потребностей в помощи со стороны детского сада и других институтов. Критерий дифференциации – уровень компетентности родителей, заинтересованность в получении знаний. Желающим углубить свои знания предлагалась дополнительная литература по самообразованию.

Нами были определены главные идеи повышения педагогической культуры родителей:

- идея предоставления родителям свободы в выборе форм и методов повышения их педагогической культуры;
- идея личностной направленности: стремление учесть особенности родителей, их проблемы, семейную ситуацию;
- идея сотрудничества: совместная деятельность учителей, родителей и детей, основанная на взаимопонимании, коллективном анализе хода и результата деятельности на основе диалога и активной личной позиции участников;
- идея динамичности, гибкости в поиске новых форм и средств в реализации опытно-экспериментальной программы.

Все мероприятия, которые мы провели были основаны на сотрудничестве. Мы не только информировали родителей, но и обращались к ним за советом, вместе намечали пути решения возникающих проблем в воспитании детей.

Родительские собрания для этой категории родителей периодически проводились отдельно от родителей здоровых детей. На этих собраниях оценивался опыт и результаты семейного воспитания, ставились новые воспитательные задачи, углублялись педагогические знания родителей, создавались условия для расширения сотрудничества семьи и детского сада. Решались конкретные вопросы, касающиеся продвижения этой категории детей.

Их успех обеспечивался соблюдением определенных условий: тематика составлялась по возможности нестандартная, привлекающая, вызывающая интерес, интригующая родителей, например: «Что нужно знать родителям, если их ребенок с

особыми образовательными потребностями?», «Как развивать ребёнка умственно в процессе игры?» и другие.

Чтобы родители особых детей захотели прийти на родительское собрание и могли вынести для себя полезную и интересную информацию, при проведении собраний мы придерживались таких правил:

- родительское собрание должно просвещать родителей, а не констатировать их ошибки и неудачи в воспитании детей;
- собрание должно носить как теоретический, так и практический характер: разбор ситуаций, тренинговые упражнения, дискуссии и т.п.;
- собрание не должно заниматься обсуждением и осуждением личностей детей и родителей.

В работе с родителями мы считали важным, чтобы они знали особенности своего ребенка. Для этого мы провели с ними игровой практикум. Его цель – помочь осознать качества характера своего ребенка

В процессе обсуждения мы подводили родителей к тому, что все выявленные качества присущи их ребенку, а следовательно, надо учитывать их в процессе взаимодействия с ним.

В работе с родителями детей с ООП показали эффективность дискуссии: «Что родители должны дать детям с особенностями в развитии», «Каким мы видим будущее наших детей», «Как влияет домашний микроклимат на развитие ребёнка?». Цель дискуссии заключается в том, чтобы совместно вырабатывать оптимальный подход к той или иной жизненной ситуации, основываясь на понимании ее психологического и педагогического смысла.

Мы считали важным, чтобы родители были в курсе тех изменений, которые происходят в детском саду, в системе инклюзивного образования республики. Например, иметь представление об общем и адаптивном куррикулуме, государственных образовательных стандартах, о методах работы с особыми детьми, которые определяют образовательный минимум.

Мы убедились, что качество педагогической подготовки родителей повышается в зависимости от актуальности выбранных тем, уровня организации и ведения занятий (приглашение на занятия авторитетных специалистов: педагогов, психологов, медиков), использовании технического оснащения.

Таким образом, формирование педагогической культуры родителей обусловлено процессом педагогизации среды, выражающимся в повышении воспитательного мастерства родителей, их умений управлять развитием личности и использовать возможности детского сада и муниципального социума.

Использованная литература:

1. OLĂRESCU, V. Familia, influența educațională și comportamentul deviant al copilului. In: *A IX-a conferință internațională științifico-practică a psihologilor "Profilaxia tulburărilor comportamentale la minori: inovații, provocări și tendințe în educația modernă"*, 24-25 mai, 2013. Chișinău, 2013, pp. 39-42. ISBN 978-9975-4454-8-1.
2. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău : Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-097-2
3. БАЙБОРОДОВА, Л. В. *Взаимодействие школы и семьи* : Учеб.-метод. пособие. Ярославль : Академия развития, 2003. 224 p. ISBN 5-7797-0156-3.

4. ВАРБАН, И. Ф. Психолого-педагогические особенности образования взрослых – составные части непрерывного образования. În : *Formarea continuă: realizări, oportunități, probleme* : Tezele comunicărilor la conf. municipală din 23 febr. 2006. Chișinău, 2006, pp. 47-48. ISBN 978-9975-9915-5-1.
5. ТКАЧЕВА, В. В. *Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии* : Учеб. пособие. Москва : АСТ ; Астрель, 2007. 318 p. ISBN 978-5-17-045822-6.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**ГАЛИНА МУТАФ, преподаватель, доктор,
ИО заведующей кафедрой гагаузской филологии и истории,
Комратский государственный университет, Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with the problem of strengthening the language training of future teachers of the native/Gagauz language through project activities. The positive effect in the formation of socio-cultural competence of students from the application of project activities is demonstrated by examples.*

Keywords: *socio-cultural competence, project, project activity, language training, intercultural communication.*

В современном мире, наряду с процессом экономической глобализации, происходит процесс размежевания представителей различных этнических и национальных культур – стремление сохранить этнокультурную идентичность в противовес глобальной унификации [1, с.34]. Язык, являясь неотъемлемой частью культуры, выступает в качестве маркера и идентификатора этнокультурной идентичности, средства коммуникации, способа познания действительности и трансляции ценностей (Н. Н. Лыкова [5, с.170], М. Н. Губогло [3, с.125], Е. М. Арутюнова [2, с.106] и др.).

Особенности историко-политического, этнокультурного и лингвосоциокультурного развития гагаузского этноса, культуры и языка свидетельствуют о значимости социокультурных аспектов в их развитии и формировании этнокультурной и национальной идентичности молодого поколения гагаузов. В преподавании гагаузского языка в школе и в университете на первый план выходит необходимость опоры на социокультурные аспекты и на социокультурный подход в образовании в целом.

Внедрение данного подхода в практику языковой подготовки стало новым этапом в понимании разработки и моделирования учебных программ, учебных планов и принципов создания учебных материалов.

Практически, во всех зарубежных исследованиях отмечается мотивирующее влияние социокультурного компонента в подготовке молодого специалиста. Социокультурные аспекты имеют особую важность и при профессиональной подготовке учителя гагаузского языка, который должен не только сам владеть социокультурной информацией и уметь применять эти знания и сформированную социокультурную компетентность в профессиональной деятельности, но и формировать у школьников систему ценностей, основанную на общем языке, историческом прошлом родины, традициях и обычаях, фольклоре, литературе.

Социокультурный компонент является важнейшей составляющей при подготовке учителя иностранного языка, который призван транслировать не только лексико-грамматические языковые модели, но и ценности, обычаи и традиции народа, т.е. всё то, что определяет национальный менталитет и формирует языковую картину мира.

Социокультурный компонент выступает как ведущий фактор и основа формирования **социокультурной компетентности**. Опора на социокультурный компонент в процессе профессиональной подготовки учителя гагаузского языка повышает мотивацию к обучению и позволяет в дальнейшем эффективно транслировать социокультурные знания следующим поколениям жителей Гагаузии.

Поскольку обучение языку неотделимо от обучения культуре народа – носителя языка, важной составляющей языковой подготовки является опора на социокультурные аспекты, формирующие социокультурный компонент, который способствует повышению мотивации обучающихся.

С 1991 г. в Республике Молдова учителей гагаузского языка и литературы готовят в Комратском государственном университете на факультет национальной культуры. Целью создания факультета была поддержка языков и национальных культур в полиэтническом регионе, каковым является Гагаузия, подготовка специалистов, способных осуществлять межкультурную коммуникацию в профессиональной сфере, в первую очередь, в образовательной среде. Мы считаем, что для того, чтобы специальность учителя стала привлекательной для молодого поколения, и, в частности, специальность «Гагаузского языка и литература», необходимо применять новые технологии и методы в подготовке будущих учителей с опорой на социокультурный компонент.

На сегодняшний день проблемой является необходимость усиления профессиональной языковой подготовки школьных учителей, причём не только учителей миноритарных языков, но и учителей-предметников, которые в дальнейшем могли бы преподавать свои предметы на изучаемом языке. Центральное место в сохранении и трансляции лингвокультурной идентичности принадлежит университету, как «современному многофункциональному центру, объединяющему образовательную, научную, социокультурную, коммуникационную и многие другие функции».

В образовании остро стоит вопрос о педагогических технологиях. Уходят в прошлое традиционных технологий, построенные на объяснительно-иллюстративном способе обучения. Новые технологии не отбрасывают преподнесение информации студентам, просто меняют роль информации. Она необходима не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы студенты использовали ее в качестве условий или среды для создания собственного творческого продукта. Общеизвестно, что развивается только в процессе собственной деятельности. Научить человека плавать можно только в воде, а научить человека действовать (в том числе и совершенствовать умственные действия) можно только в процессе деятельности. Необходимым условием целенаправленной работы по развитию творческой личности является собственная учебно-познавательная деятельность.

Проектная деятельность в образовании - это организованная система деятельности по осуществлению комплексных исследований и проектных разработок, обеспечивающих развитие и саморазвитие образования как формы общественной практики, позволяющей удовлетворять потребности в образовании человека, общества, в котором он живет, и потребности самих образовательных систем [6, с.122]. Цель подобного проектирования – обеспечение необходимого комплекса условий органического перехода системы образования из одного состояния в другое, качественно новое.

Проектная деятельность обучающихся - современная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений по конечной деятельности, этапы разработки (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступные и оптимальные ресурсы деятельности, создание плана, программной организации деятельности по реализации проекта) и реализация проекта, включая его осмысление.

Цель проектной деятельности состоит в том, чтобы создать условия, которые будут созданы:

- самостоятельно и охотно приобретали недостающие знания из различных источников, пробовали себя в различных сферах на основе самостоятельно выделенной цели проекта;
- пользовались приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретали коммуникативные умения, используя в различных группах;
- развивали у себя исследовательские умения, системное мышление;
- реализовывали программу реализации проекта в соответствии с собственными возможностями.

Если эти условия созданы для студента, появляется возможность максимально раскрыть его творческий потенциал. Он может проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат.

Мы считаем, что для того, чтобы специальность учителя стала привлекательной для молодого поколения, и, в частности, специальность «Гагаузский язык и литература», необходимо применять новые технологии и методы в подготовке будущих учителей с опорой на социокультурный компонент.

Проектная деятельность выполняет определенные задачи: 1) Обучение планированию (обучающийся должен уметь определить цель работы, продумать основные шаги для достижения поставленной цели, сосредоточиться на достижении цели, в течении хода обучающего процесса); 2) Развитие навыков сбора и анализа информации, материалов (обучающийся должен знать, как выбирать подходящую информацию и правильно ее использовать); 3) Умение анализировать (критическое мышление); 4) Умение презентовать информацию (составление плана работы, презентация результатов работы устно и письменно); 5) Формирование положительной позиции к учебной деятельности (обучающийся должен быть

заинтересован в выполнении поставленной задачи, проявлять активность, энтузиазм, выполнять работу в срок).

На занятиях студентам предлагается ряд тем, которые они выбирают по желанию. Можно работать как самостоятельно, так и в группах по два-три человека.

Например, на тему «Народные ремесла гагаузов» студентам предлагается проектная работа. С видами народного искусства студенты знакомятся на выставках ремёсел. Образцы народных ремёсел также представлены в музеях, куда студенты выходят на экскурсионные занятия и для подготовки проектов. К праздникам (например, Hederlez Gagauziyada в Чадыр-Лунге) обычно приурочены выставки-ярмарки, на которых представлены гончарные изделия, вышивки, ковровые изделия, поделки из кожи (предметы, связанные с коневодством), художественнаяковка из металла. Гончары, как правило, проводят мастер-классы, в ходе которых студенты и школьники учатся традиционному ремеслу. Даже элементарный опыт создания ремесленных поделок полезен будущему учителю, особенно учителю начальной школы. А демонстрация созданной своими руками керамической миски, вышивки, сотканного коврика, выкованного гвоздя или подковы поднимает авторитет студента-практиканта и молодого учителя в глазах школьников.

Помимо этой темы, студенты готовили проекты про интерьер дома гагаузов, детские народные игры, история колодцев села, тема голода в гагаузских селах 1946-1947 гг. (брали интервью у очевидцев тех событий) и др.

Студенты выезжают также на фестивали национального ковра в селе Гайдар «Gagauz kilimneri». На фестивале участники – гагаузы, украинцы, болгары – демонстрируют не только образцы своей работы, но и процесс создания ковра: подготовку и обработку шерсти, изготовление пряжи, работу на ткацком станке, проводят мастер классы по ковроткачеству. Особенно ценными для студентов, посещающих этот фестиваль, являются рассказы о роли ковра в национальной и семейной истории, о рисунках ковра как о символическом коде, характерном для той или иной этнокультуры. Даже пандемия коронавируса и введённый карантин не помешали провести в 2020 г. фестиваль, который демонстрировался в режиме онлайн. В 2021 г. фестиваль удалось провести офлайн. Посетив фестиваль, студенты отметили, что гагаузский ковер является одним из традиционных символов культуры гагаузов, поэтому выбрасывать свадебный ковёр нельзя – напротив, его следует беречь и передавать детям. Это одна из тех этнокультурных традиций, которые формируют чувство принадлежности к семье, к роду, к этническому социуму. На тему гагаузского ковра студенты также писали проекты.

С образцами традиционной и современной гагаузской одежды студенты знакомятся на фестивале национального костюма «Gagauz gergefi» в Вулканештах. К проводимым на факультете фестивалям студенты стараются создать одежду, которую можно считать, с одной стороны, современной, а с другой стороны, национальной. Все выпускники – будущие учителя знают основные элементы национального костюма народов Гагаузии, что помогает им в дальнейшем проводить этнокультурные праздники со школьниками.

Знакомство с образцами народного искусства относится к этнокультурному и лингвокультурному аспектам социокультурного компонента и способствует формированию этносоциокультурной и лингвокультурной компетенций.

В ходе освоения программы у студентов проходят занятия в Комратском региональном историко-краеведческом музее и Авдарминском музее; они выезжают в Бешалминский национальный историко-этнографический музей имени Кара Чобана и Вулканештский историко-краеведческий музей. В качестве проектных заданий студенты готовят видеозаписи по музеям, презентации и/или видеочерки о своём городе или селе: истории города/села, природе родного края, видах сельскохозяйственной и промышленной деятельности, архитектурных памятниках, этнокультурной специфике населения, известных людях и т. п. Такого рода задания формируют не только исследовательскую и этнокультурную компетенции студентов, их мировоззрение, развивают кругозор, любовь к своей малой родине, но также несут социокультурную нагрузку – формируют так называемый геокультурный брендинг, т.е. «геокультурный образ <...> страны, города, местной достопримечательности <...>, что важно с точки зрения проблемы развития территорий» [4, с.16].

Преподавание гагаузского языка требует разработки отдельного направления в лингводидактике с учётом особенностей преподавания одного из этнических языков в поликультурном социуме при условии, что большинство учащихся не владеют этим языком как родным на разговорно-бытовом уровне.

Метод проектов как обучение в процессе «делания» возник во второй половине 19 в. в сельскохозяйственных школах США и явился по существу альтернативой абстрактному, оторванному от жизни школьному обучению, поскольку осуществлял его связь с жизнью

Метод проектов как система обучения получил распространение во многих странах. Так, в Великобритании он использовался в начальных школах в сочетании с другими методами обучения: дети выполняли конкретные задания, связанные с учебным материалом [8, с.11].

Возрождение интереса к методу проектов произошло в 80-е годы XX века. С позиций современной педагогики метод проектов обеспечивает: - активную позицию учащихся в учении; - развитие познавательного интереса учащихся; - формирование общеучебных умений, навыков и компетенций: исследовательских, рефлексивных и др., непосредственно связанных с опытом их применения в практической деятельности; - связь обучения с жизнью.

Дидактическую ценность проекта можно рассматривать в двух аспектах - с точки зрения учащегося и с точки зрения учителя. С точки зрения учащегося (студента, обучающегося) проект – это возможность; - делать самостоятельно что-то интересное в группе или одному; - решить интересную проблему, сформулированную самими учащимися в виде цели и задач; - максимально использовать свои возможности; - проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания; - принести пользу; - публично показать достигнутый результат и т.п. С точки зрения учителя (преподавателя) проект это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения, навыки и компетенции, в числе которых: - проблематизация (рассмотрение проблемной ситуации, выделение имеющихся противоречий, формулирование проблемы и подпроблем, постановка цели и задач и т.д.); - целеполагание и планирование деятельности; - самоанализ и рефлексия; - поиск и критическое осмысление информации (отбор фактического материала, его интерпретация,

обобщение, анализ); - освоение методов исследования; - практическое применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях и др. [8, с.13].

Концептуальным основанием метода проектов является положение о направленности учебно-познавательной деятельности школьников, учащихся, студентов, обучающихся взрослых на результат, который получается в интересующей их самостоятельно спланированной деятельности, направленной на решение практически или теоретически значимой проблемы. Метод проектов в практике работы образовательного учреждения может использоваться как дидактическое средство развития, обучения и воспитания обучающихся, в более широком контексте – как средство формирования социально-активной личности.

Таким образом, использование современных педагогических технологий имеет принципиальное значение не только в связи с тем, что они позволяют более эффективно выстраивать учебный процесс, но еще и потому что являются для будущих педагогов тем образцом организации и подачи учебного материала, который студенты позже будут копировать как образец в своей профессиональной деятельности. Современные студенты-практиканты стремятся внедрить новые формы работы над языковым материалом, отмечая необходимость повышать интерес к гагаузскому языку, который в школе часто превращается в неинтересный, скучный предмет.

В рамках социокультурного компонента у студентов формируется социокультурная компетентность – способность преподавать гагаузский язык и культуру с учётом лингвистической, коммуникативно-плюрилингвальной, лингвокультурной, межкультурной, этносоциокультурной и лингводидактической компетенций.

Использованная литература:

1. Garland, E. (2006). Can Minority Languages Be Saved? Globalization vs. Culture. *The Futurist*. (July-August 2006), pp. 31-36.
2. Арутюнова Е. М. Язык как базовый элемент культуры и зоны риска в социальном пространстве // *Социологическая наука и социальная практика*. 2016. № 4 (16). – С. 106-113.
3. Губогло М. Н. «Три источника и три составные части» этнической идентичности // *Вестник антропологии*. 2017. № 2 (38). С. 113-135.
4. Замятин Д.Н. Геокультурный брендинг территорий: концептуальные основы // *Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований*. № 5, 2013. С. 11-23
5. Лыкова Н. Н. Региональные и миноритарные языки во франкофонном культурном ареале: историко-культурный аспект // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2015. Т. 1. – № 3(1). – С. 168-175.
6. Пополитова С.Н. Реализации проектной деятельности на уроках русского языка в основной школе // *Достижения вузовской науки*. 2017. №29. С.121-125.
7. Шишлова Е. Э. Перспективные направления совершенствования профессионального образования в контексте современных социокультурных тенденций // *Среднее профессиональное образование*. 2019. № 10. – С. 18.
8. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**АЛЛА ПАПЦОВА, доктор филос. наук,
Комратский государственный университет, Республика Молдова**

Abstract: *The article considers the problems of intercultural education. intercultural education is a part of the educational process and its importance will increase in connection with the pluralization of identities in the postmodern era, the scale of migration processes and the development of information technologies. The successful inclusion of intercultural education in the educational process is significant for both society and the individual. Elements of intercultural education should be reflected not only in the content of the educational process, but also in the methodology.*

Keywords: *intercultural education, intercultural competence, intercultural communication, international education, tolerance*

Интерес исследователей к проблемам межкультурного воспитания предопределен теми задачами, которые ставит перед системой образования Кодекс, регулирующий его деятельность. Продвижение межкультурного диалога является составной частью миссии образования (ст. 5)[1], открытость к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей относится к числу компетенций, относящихся к образовательному идеалу (ст.6)[1]. Однако ряд факторов, обусловил особую актуальность обращения к данной теме. К их числу относится прежде всего размах миграционных процессов, обусловивших высокую степень вероятности востребованности межкультурной компетентности у выпускников различного уровня. Потенциал этой вероятности в еще большей мере детерминирован курсом Республики Молдова на европейскую интеграцию и теми преимуществами студенческой мобильности, которые предполагает Болонский процесс. Еще одним фактором активизации исследований в области межкультурного воспитания является становление информационного общества, «стершего» хронологические и пространственные расстояния: в этом вечном настоящем одинаково доступны и виды полей соседнего села и прогулка по 3D реконструкции Древнего Рима, общение в социальных сетях с родственниками и обретение единомышленников в разных странах, а также командная игра с игроками из разных стран. Навык межкультурной коммуникации может быть апробирован не в отдаленном мигрантском будущем, а непосредственно «здесь и сейчас», не вылезая из домашнего компьютерного кресла. Виртуальный мир, значение которого возросло в условиях пандемии не только опосредует многие важные сферы деятельности но и предоставляет ресурсы, облегчающие межкультурную коммуникацию. Так, впервые может быть проигнорирован факт языковых различий: виртуальная стена новой вавилонской башни нашла способ возвращать видимость языкового единства своим строителям: она автоматически переводит тексты, написанные на различных языках на язык обладателя аккаунта. Социальная сеть аккумулирует результаты деятельности индивидов, социальных групп и различных институций по самопредставлению и облегчает создание горизонтальных связей.

Однако преодоление этого барьера открывает следующий уровень препятствий: образы, тексты и фразы, принадлежащие различным культурам должны быть должным образом интерпретированы.

Это возвращает исследователей к проблеме герменевтического круга: для того чтобы понять текст, необходимо знать и понимать контекст, в том числе и культурный контекст его создания.

Состояние постмодерна еще в большей степени затрудняет интерпретацию: Ж.-Ф.Лиотар характеризует его как «недоверие в отношении метарассказов» [10, с.10]. Но тогда и единственно верная интерпретация даже в случае полного постижения культурного контекста будет принципиально невозможной, а вот «конфликт интерпретаций», в трактовке П.Рикера вполне вероятным.

Унификация и стандартизация, сопровождающие процесс глобализации не в состоянии стереть различия между культурами, тем более что реакцией на него становится возрастание значения различных форм идентичности, что проявляет себя в этно-региональном сепаратизме, проявившемся, например в попытке Каталонии выйти из состава Испании, во внеэтнических ВЛМ-движениях, в третьей и четвертой волнах феминизма.

Виртуальная реальность позволяет проявлять творчество в конструировании новых форм идентичности и поддержании старых, объединяя в разные группы фанатов Гарри Поттера, ностальгирующих по СССР и ревнителей здорового образа жизни. Это подстегивает характерный для постмодерна процесс плюрализации культурных миров.

Важной предпосылкой для создания теоретической базы межкультурной коммуникации был культурный шок, пережитый европейцами в эпоху создания колониальных империй и связанный с открытием великих неевропейских цивилизаций. Он способствовал к появлению цивилизационного подхода к пониманию истории, разрабатываемого Н.Я.Данилевским, а позже О.Шпенглером, А.Тойнби и другими. Почти одновременно с этим Ф.Шлейермахером была поставлена проблема герменевтического круга. Важной тенденцией XIX века стало формирование доктрины национализма с ее идеей значимости политических наций – национальных государств. В XX веке акцент сместился на языковой аспект данной проблемы, девизом этого этапа можно считать тезис Л.Витгенштейна «Границы моей речи указывают на границы моего Мира» [7, с.180] М.Хайдеггер и Г.Гадамер указывают пути разрешения проблемы герменевтического круга.

Во второй половине XX века появился сам термин «межкультурная коммуникация», оформилась специфическая область научных исследований и появилась соответствующая университетская дисциплина. Точкой отсчета для этих процессов стал 1954 г., когда была опубликована книга Э. Холла и Б. Трагера «Культура как коммуникация: Модель анализа». в которой в научный оборот был введен сам термин «межкультурная коммуникация» [11, с.10]. В 1959 г. основные положения и идеи межкультурной коммуникации были развиты в работе Холла «Немой язык». Исследователь показал тесную связь между культурой и коммуникацией. В Европе проблемы межкультурной коммуникации стали широко разрабатываться в контексте процессов евроинтеграции. Еще большую актуальность они обрели в контексте политики мультикультурализма, предполагающая включение в культурное поле Европы элементов культур мигрантов из стран «третьего мира». И хотя в настоящее время политика мультикультурализма переживает кризисные времена, это не уменьшает, а увеличивает значение межкультурной компетенции.

Особый путь для осмысления проблем межкультурной коммуникации сложился в СССР. Советский Союз создавался как интернациональное государство, Идея воспитания дружбы народов сохранялась на протяжении всей советской истории и претворялась в жизнь системно и организованно. Она предполагала развитие национальных культур и диалог между ними. Вот пример такого диалога: одним из первых фильмов всемирно известного режиссера армянина родом из Грузии С.Параджанова стал фильм «Андриеш», снятый по книге молдавского писателя Е.Букова на Киевской киностудии. Формированию гармоничных отношений между гражданами многонационального государства должно было способствовать интернациональное воспитание, которое должно было способствовать развитию чувства дружбы между народами (нациями), уважительного отношения к лицам другой национальности, формированию культуры межнационального общения. Методика интернационального воспитания включала широкий спектр приемов, методов и технологий. Информация, помогающая осмыслить многообразие культур инкорпорировалась в содержание различных гуманитарных дисциплин, на внешкольных мероприятиях учащиеся надевали национальные костюмы народов советских республик и танцевали национальные танцы. Н.К. Крупская в статье "Интернациональное воспитание детей в начальной школе" писала: "Интернациональное воспитание должно быть повседневным делом, а не сводиться лишь к интернациональным митингам и празднествам. Им должна быть пропитана вся воспитательная работа"[9]. И эта задача решалась в рамках аудиторной и внеаудиторной воспитательной работы, причем начиналась она даже не в начальной школе, а в дошкольном образовании. Однако отдаленной целью интернационального воспитания было становление такой наднациональной общности как «советский народ». Это был не единственный пример такого рода. Так, если не считать примером «плавильный котел» в тигле которого выплавлялся американский котел, то в рамках СФРЮ, объединившей различные по языку и вере славянские народы складывался югославский народ. Формированию советского народа должен был способствовать процесс приобщения граждан той или иной национальности к интернационалистским ценностям и традициям. Таким образом интернациональное воспитание было частью коммунистического воспитания[6]. Стоит отметить так же и то обстоятельство, что в рамках интернационального воспитания предполагалось знакомство с национальными культурами, прежде всего с культурами титульных наций советских республик. Конечно, и культурам малочисленных народов уделялось внимание. Так например, вскоре после создания МССР, в трудные послевоенные годы была создана комиссия по разработке гагаузской письменности и в 1957 году она была создана [11, с.500]. И уже в 1959 году появился фольклорно-литературный сборник «Буджактан сеслар»[5], изданный с использованием гагаузского алфавита. Была даже предпринята попытка перевода преподавания на гагаузский язык, вскоре, впрочем, свернутая. В конце 60-х годов в гагаузских городах и селе Бешалма появились музеи, в 1987 г. появился отдел гагаузоведения в АН МССР.

Внимание к развитию культур малочисленных народов заложило основу для развития межкультурного воспитания на постсоветском пространстве, ведь **Межкультурное воспитание** обозначает усилия, направленные на эффективное общение большинства с этнокультурными меньшинствами. Мультикультурное

воспитание требует в этой связи ознакомления со многими культурами и принятия их. Некоторые авторы считают, что понятие «межкультурное воспитание» является наиболее емким, так как позволяет соединить два пути воспитания в мультикультурном обществе, а именно: сохранение самобытности национального меньшинства и формирование национального самосознания с одной стороны, с другой стороны, принятие транскультурных общечеловеческих универсалий и готовность к ассимиляции, что сделает возможным взаимообогащение культур и их мирное сосуществование в культурно плюралистическом пространстве. Под готовностью к ассимиляции авторы понимают не поглощение большим народом малого и смену представителями меньшинства быта, языка и культуры, а готовность национального меньшинства к адаптации, то есть к обычаям, ценностям и языку доминирующей культуры [4, с. 17].

Важным фактором, обусловившим развитию межкультурного воспитания, были процессы, связанные с интеграционными процессами в Европе, одним из следствий которых стало возрастание значения этно-региональных идентичностей. Уважение прав меньшинства и гарантии этих прав является одним из важнейших параметров демократизации страны и готовности ее к вхождению в Европейский Союз. Но для постсоветских стран выполнение этих требований является трудным испытанием: с распадом СССР для них начался период освоения статуса независимого государства, формирования национального образа прошлого. В ряде случаев границы между советскими республиками были прочерчены произвольно. Так, например, часть молдавских городов и сел Бессарабии и Северная Буковина попали в состав Украины. Практически все союзные республики были полиэтничными и становление их в качестве независимых государств сопровождалось межэтническими конфликтами, иногда весьма кровопролитными.

Республика Молдова также не избежала этих проблем. На ее счету прекрасный пример разрешения конфликта на этнической почве: в 1994 году было создано Автономно-Территориальное образование Гагауз Ери (Гагаузия). Курс на европейскую интеграцию предполагал в продвижении демократизации страны, одним из параметров которой является уважение к правам этнических меньшинств. Была подписана ЕХРЯЯМ и предприняты меры по реализации некоторых ее положений. Так, учащиеся для которых гагаузский, болгарский, украинский или русский языки являются родными имеют возможность изучать их, а также историю и культуру своего народа в рамках учебного процесса. Молдова включилась в Болонский процесс. Был принят Закон № 112 «Об обеспечении равенства» от 25 мая 2012 г.. Дальнейшее продвижение в интеграционных процессах знаменовало Соглашение об Ассоциации между РМ и ЕС (27 июня 2014 г.).

Огромную работу в продвижении знаний и умений в области межкультурной коммуникации и решении задач межкультурного воспитания проводит Образовательный центр «ПРО ДИДАКТИКА», реализующий важные проекты в этой сфере в тесном сотрудничестве с образовательными учреждениями страны. Так, был разработан факультативный курс для лицеев «Узнаем друг друга лучше. Межкультурное воспитание посредством литератур этносов, совместно проживающих в Республике Молдова» [8]. В настоящее время совместно с вузами Молдовы, включая Комратский государственный университет, реализуется проект 51 3007 MOL

Проект «Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice» (EIC), осуществляемый при поддержке швейцарского Фонда Песталоцци.

Вместе с тем, в продвижении идей и принципов межкультурного воспитания есть и сложности. Так, для значительной части интеллектуальной элиты Республики Молдова осмысление проблем межкультурного диалога и мер по укреплению гражданской идентичности молодого независимого государства представлялось хотя и важной, но менее значимой задачей, чем задача восстановления культурного пространства румынского народа, что отразилось в названии исторической дисциплины, изучаемой в гимназическом и лицейском звене доуниверситетских учебных заведений «История румын и всеобщая история». Это обусловило появление различных образов прошлого, включая образ прошлого гагаузов.

Изучение языка, истории и культур этнических меньшинств безусловно способствует их сохранению. Но вполне возможна ситуация, когда, например в Гагаузии, учащиеся одного и того же класса на уроки родного языка идут в разные аудитории, где гагаузы изучают гагаузский язык, историю, традиции и культуру гагаузского народа, а болгары изучают болгарский язык, историю, традиции и культуру болгарского народа, а в селе Ферापонтъевка еще изучается и украинский язык, история и культура украинского народа. Таким образом, одноклассники оказываются в разных культурных пространствах. Эти пространства отчасти пересекаются, что обусловлено общностью исторических судеб народов и значимостью христианских традиций в их культурном наследии. Предусмотрено и краткое знакомство с этносами Молдовы. То, что ученикам – представителям этносов, проживающим в автономии предоставлена возможность изучать родной язык и культуру безусловно свидетельствует о демократическом характере Гагаузской Автономии, в Уложении которой зафиксировано, что Гагаузия признает и гарантирует равные права на сохранение и развитие языков и культур всех национальностей, проживающих на ее территории, создает возможности для их свободного развития[2]. Сохранение этих демократических принципов является признаком зрелости автономии. Однако, жизнь ставит перед не всегда это осознается в должной мере. Так, при реализации положения ст. 9 Закона АТО Гагаузия № 30 от 26 октября 2018 г. «О расширении сферы применения гагаузского языка»[3], согласно которому, обязательными для преподавания на гагаузском языке становятся два предмета: «Технологическое воспитание» и «Изобразительное искусство» развернулись дискуссии относительно того каким образом будут осуществляться преподавание этих предметов для болгар. В конечном итоге было разъяснено, что это положение будет осуществляться в учреждениях образования, в которых отсутствует деление на изучение других родных языков.

Помимо того, что реализация принципов межкультурного образования имеет социальное измерение и обеспечивает гармонию межкультурного диалога, ей также присуще антропологическое измерение.

Межкультурное воспитание способствует воспитанию толерантности, качества, имеющего важное значение для адаптации индивида к изменениям в культуре, скорому преодолению культурного шока при перемещении в иное культурное пространство, принятию других индивидов с иной, в том числе и новой идентичностью, а также с нетрадиционной идентичностью, успешной социализации в новом обществе.

Таким образом можно говорить об антропологическом измерении межкультурного воспитания.

Межкультурное воспитание предполагает преодоление этноцентристских взглядов и формирование этнорелятивистских, которые соответствуют реалиям глобального, но многообразного мира. Процесс глобализации, размах миграционных процессов, становление информационного общества все это способствовало осознанию необходимости сохранения этнической и культурной идентичности, без которой просто невозможно нормальное психологическое самочувствие человека. Человек, обладающий позитивной этнокультурной идентичностью, способен к толерантности, к жизни в современном глобализированном мире. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

В ходе формирования межкультурной компетенции важно выявление значимых ее сфер: когнитивной (знание о культуре), эмоциональной (умении принимать культуру) и поведенческой (действовать в соответствии с ее нормами). Это требует системной и многоплановой работы, как аудиторной, так внеаудиторной. Большое значение имеет преподавание специализированных дисциплин, таких как «межкультурная коммуникация» для университетов и «Узнаем друг друга лучше. Межкультурное воспитание посредством литератур этносов, совместно проживающих в Республике Молдова»[8]. Однако не менее важно инкорпорировать элементы межкультурного воспитания в остальные предметы учебного плана, прежде всего гуманитарные. Они должны найти отражение не только в содержании учебного процесса, но и в методологии: межкультурный диалог предполагает интерактивные методы преподавания, использование дискуссий, дебатов, творческих заданий.

Межкультурное воспитание должно стать неотъемлемой частью воспитательного процесса, в том числе в рамках внеаудиторной работы и в повседневных практиках взаимодействия учащихся и учителей, обладающих различными этническими и религиозными идентичностями.

В конечном итоге можно сделать следующие выводы: межкультурное воспитание является частью образовательного процесса и значение его будет возрастать в связи с плюрализацией идентичностей в эпоху постмодерна, размахом миграционных процессов и развитием информационных технологий. Успешное включение межкультурного воспитания в образовательный процесс значимо как для общества, так и для индивида. Элементы межкультурного воспитания должны найти отражение не только в содержании учебного процесса, но и в методологии.

Использованная литература:

1. Кодекс Республики Молдова об образовании КОДЕКС № 152 от 17-07-2014 Опубликован : 24-10-2014 в Monitorul Oficial № 319-324 статья № 634 [Электронный ресурс] https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=93795&lang=ru Дата обращения 1.11.2021
2. Уложение Гагаузии (Гагауз Ери).Закон Гагауз Ери №28-XXX/I от 05.06.1998 г. [Электронный ресурс] <https://halktoplushu.md/index.php/ulozhenie-gagauzii> Дата обращения 1.11.2021
3. Закон АТО Гагаузия. № 30 от 26.10 2018 О расширении сферы применения гагаузского языка [Электронный ресурс] <https://halktoplushu.md/index.php/zakonodatelstvo-ato/zakony-ato-gagauziya/2510-zakon-30-xvii-vi-ot-26-oktyabrya-2018-g-o-rasshirenii-sfery-primeneniya-gagauzskogo-yazyka> Дата обращения 1.11.2021

4. Бароненко Е.А., Райских Ю.А., Штыкова Т.В. Межкультурное воспитание в условиях современной школы[Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnoe-voospitanie-v-usloviyah-sovremennoy-shkoly/viewer> Дата обращения 1.11.2021
5. Буджактан сеслар (Буджакские голоса). Стихи, очерки, фольклор / Сост. Д. Танасоглу: Карта молдовеняска. Кишинев, 1959.
6. Болдырев Н.И. Интернациональное воспитание. [Электронный ресурс] <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s01/e0001016/index.shtml> Дата обращения 1.11.2021
7. Витгенштейн.Л. Логико-философский трактат // Избранные работы / Пер. с нем. и англ. В.Руднева. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. 440 с.
8. Гораш-Постикэ В., Карталяну Т., Косован О., Хандрабура Л.,Безеде Р. Факультативный курс для лицеев. Узнаем друг друга лучше. Межкультурное воспитание для посредством литератур этносов совместно проживающих в Республике Молдова .Гуманитарные предметы . Кишинэу, 2015, 15 с.
9. Крупская Н.К. Интернациональное воспитание детей в начальной школе.//Пед. соч., т. 3, 1959
10. Лиотар Ф. Состояние постмодерна. Перевод Н.А.Шматко СПб: Издательство «Институт экспериментальной социологии», Издательство «Алетейя» (СПб), 1998, 161 с.
11. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие М .: КИОРУС, 2014. — 254 с
12. Чеботарь П.А.Гагаузская художественная литература // История и культура гагаузов / coord.: Stepan Bulgar. - Ch.: Pontos, 2006 (F.E.-P. «Tipogr.Centrală»). с.50-546.

ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

**СВЕТЛАНА РОМАНОВА, преподаватель, первая дидактическая степень,
Колледж имени М. Чакира,
научный исследователь НИЦ имени М. Маруневич,
Комрат, Республика Молдова**

Abstract: *Our article is devoted to intercultural education/education because intercultural education in the modern educational system of the Republic of Moldova is relevant and in demand, as Moldova is a state with a developing multi-ethnic society. That is why intercultural education on the lessons of History is called to create conditions for personal development of each child, regardless of his/her ethnic belonging.*

Keywords: *intercultural education, history, multi-ethnic society, tolerance, patriotism*

В современном мире практически нет государства, представляющего собой моноэтническое и монокультурное общество. Прежде чем рассмотреть возможность поликультурного воспитания/образования на уроках истории обратимся к документам, регламентирующим и к трактовке понятия «интеркультурное воспитание/образование».

В одном из основополагающих документов - Декларации прав человека уделяется внимание тому, что в каждом государстве необходимо создать условий для всесторонней реализации личности человека.[1] В Преамбуле Конвенции о правах ребенка государства-участники признают, «важность традиций и культурных ценностей каждого народа для защиты и гармоничного развития ребенка». Статья 2 § 1 «Конвенции о правах ребенка» указывает на то, что: «Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией за каждым ребенком, находящимся в пределах их юрисдикций, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей

или законных опекунов или каких-либо обстоятельств». А 30 статья гласит: «В тех государствах, где существуют этнические, религиозные или языковые меньшинства или лица из числа коренного населения, ребенку, принадлежащему к таким меньшинствам или коренному населению, не может быть отказано в праве совместно с другими членами своей группы пользоваться своей культурой, использовать свою религию и исполнять свои обряды, а также пользоваться родным языком». [2] Это же положение закреплено и в Конституциях государств.

Один из современных исследователей, профессор сравнительной педагогики Вольфганг Миттер рассматривает интеркультурное образование как «межличностные отношения, т. е. как сеть образовательных процессов (включая их организацию и результаты), характеризуемую сосуществованием детей (и взрослых), происходящих из различного культурного поколения и среды». Одновременно Миттер представляет интеркультурное образование «как процесс, оказывающий свое влияние на индивидуальное развитие ребенка (и взрослого), т. е. как процесс, вызванный межличностным сосуществованием двух (или нескольких) культур». [3, с. 39].

Российский исследователь, доктор педагогических наук, профессор Л. Л. Супрунова в статье «Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе» дает анализ понятия «интеркультурное образование» и выделяет четыре основные функции интеркультурного образования согласно теории Э.Холл:

- формирование у учащихся представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей различных культур на основе толерантности и взаимопонимания.[6]

Другой российский ученый, А.М. Новиков отмечает, что данный термин представляет собой не дословный перевод с английского языка дефиниции «multicultural education», а представляет собой процесс подготовки молодежи к жизни в многокультурном социуме на основе сложившихся в государстве традиций интернационального воспитания, а также зарубежных достижений в сфере мультикультурного и кросскультурного образования [5, с. 16–17].

Таким образом, можно констатировать, что поликультурное воспитание/образование представляет собой статичный процесс накопления знаний, и формирования интеркультурных компетенций (умение правильно ориентироваться и адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения). А итоге в ходе своего становления как личность обучающийся отказывается от ксенофобии, воспитывает в себе толерантность, утверждение культурных различий и уважение к другой культуре. В итоге приходит к пониманию и принятию другой культуры.

Именно поэтому предназначением истории является не только воспроизведение картины прошлого, наделение обучаемых определенными теоретическими знаниями, но и осуществление функции воспитания, формирования компетенций и социальной памяти. К сожалению сегодня приходится констатировать

недостаточное количество специальных работ и современных разработок/ пособий, ориентированных на интеркультурное воспитание учащихся в преподавании современных курсов «Истории румын и всеобщей истории» и «Истории, культуры и традиций народа(гагаузского, болгарского, украинского, русского, ромов», если не считать курса по выбору «Культура добрососедства».

В наших учебных заведениях обучаются дети, которые принадлежащие к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям населения, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения. Культурная разнородность состава учащихся заставляет учителей истории в образовательном процессе учитывать культурное многообразие общества и социокультурные особенности учащихся, оставаться нейтральными.

На уроках Истории румын и всеобщей истории при изучении тем как материальной, так и духовной культуры возможно и необходимо развитие вербальных и невербальных умений и навыков, позволяющих вступать в контакт с другими культурами и их носителями, то есть необходимость формирования интеркультурной компетенции, позволяющей адекватно осуществлять межкультурную коммуникацию. Так, например, при изучении в 10 классе модуля «Экономика и общество в древнем мире» [4, с.16] мы не просто характеризуем экономическую жизнь, социальную структуру, социальную организацию и образ жизни общества Древнего мира, а определяем общее и особенности положения женщин, детей, разных слоев общества, роль религии, существовавшие традиции. Это позволяет сформировать представление о разных культурах, способствует взаимному признанию национально-культурной идентичности, потребности сохранять свою национальную культуру и индивидуальность.

При изучении блоков «Экономика и общество (середина XVII – середина XIX вв и .)», « Экономика и общество (1850-1914 гг.)», « Национальные и многонациональные государства во второй половине XIX века.» происходит понимание многомерности мира и признание важности и необходимости партнерства представителей различных культур.[4, с.27-29]

Изучение Истории румын и всеобщей истории – Новейшего времени способствуют превращение обучаемых в личность, вооруженную знаниями, способную понимать сложность мира и человеческих взаимоотношений, т. е. обладающую умениями правильно ориентироваться и адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения.

Обсуждая различные события современности на основе анализа, синтеза практически на всех уроках учитель истории воспитывает потребность и умение не замалчивать свои проблемы, а уметь обоснованно представлять и защищать свои интересы. Анализируя революционные события и реформы обучаемые понимают, что интересы меньшинства могут оказаться важными и нужными и для других членов сообщества. Так например, референдум в Гагаузии стал залогом суверенитета и независимости РМ, а не актом сепаратизма.

Анализируя историю развития Республики Молдова по пути независимости мы обращаем внимание на то, что при урегулировании каких-либо вопросов можно и нужно добиваться решения, которое было бы оптимальным для всех. А для этого

необходимо учитывать интересы и потребности других, уважать их точку зрения. Приобщая к аргументированному высказыванию своей точки зрения по разным событиям и явлениям как региональной, так и всеобщей истории мы формируем представление о том, что для того чтобы что-то изменить жизнь к лучшему, следует самому приложить усилия, даже если это нелегко дается.

Деятельность педагога по формированию личности, способной жить и творить в поликультурном обществе будет продуктивной, если в процессе преподавания Истории

Каждый педагог будет соблюдать следующие принципы:

- принцип единства обучения и воспитания;
- принцип – от знаний к пониманию;
- принцип гуманизации;
- принцип демократизации;
- принцип культуросообразности;
- принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося.

В заключении отметим, что интеркультурное воспитание/е – это длительный процесс единства обучения и воспитания. Педагог должен помнить, что должен воспитать свойства личности, вооруженной знаниями, способной понимать сложность мира и человеческих взаимоотношений для успешной интеграции ее в современное полиэтничное общество. То есть современная система образования должна воспитать интеркультурную личность, способную к взаимному признанию национально-культурной идентичности, сохраняющую свою национальную культуру и индивидуальность. Но при этом важно, чтобы наши подопечные понимали всю многомерность мира и признавали необходимость партнерства представителей различных культур.

Использованная литература:

1. Декларация прав человека. - https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml - 22.11.2021 в 02.48
2. Конвенция прав ребенка. - <https://www.coe.int/ru/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child#:~:text=21.11.2021> в 23.01
3. Миттер, В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. – 1993. – №1. – С. 37–48
4. Национальный куррикулум. Куррикулумная область: Социально-гуманитарное образование. Дисциплина - История румын и всеобщая история. X-XII классы. Кишинэу, 2019
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008
6. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе - (<https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovanie-kak-vazhnoe-napravlenie-modernizatsii-shkoly-v-postindustrialnom-obschestve/viewer>). – 22.11.2021 в 22.30

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**ДАРЬЯ РЯЗАНЦЕВА, доцент кафедры языковой подготовки,
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина.**

Abstract: *This article is devoted to the consideration of the problem of intercultural communication in the context of teaching foreign language for non-linguistic students. The concepts of communicative competence, intercultural communication, their tasks and use in the learning process are considered. Various scientific approaches to the problem are analyzed. The ways of simultaneous teaching of language and culture, taking into account the peculiarities of foreign students, are proposed, practical tasks for foreign students are considered. The materials of the article can also be used for extracurricular work of foreign students.*

Keywords: *Communication, culture, competence, foreign student, language.*

Вступление. Межкультурная коммуникация – это общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. Это наиболее ярко проявляется в бизнесе, где успех переговоров порой зависит от того, насколько глубоко стороны осведомлены о национальных особенностях, традициях и манерах ведения дел друг друга. Под коммуникативной компетенцией при этом понимается знание используемых при коммуникации символических систем и правил их функционирования, а также принципов коммуникативного взаимодействия. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры.

Теоретическая подоплека проблемы. Коммуникативная компетенция обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре. Само собой разумеется, что при наличии разных культур и разных языков коммуникация осложняется настолько, что о полном понимании можно говорить лишь с известной долей иронии. Коммуникация позволяет участникам выражать некоторую внешнюю по отношению к самим участникам информацию, внутреннее эмоциональное состояние, а также статусные роли, в которых они пребывают друг относительно друга. Проблемы межкультурной коммуникации являются особенно актуальными в преподавании иностранных языков иностранным студентам.

Методологическая часть статьи. Целью данного исследования является рассмотрение проблемы межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку студентов-нелингвистов, а также рассмотрение путей решения проблемы на примере конкретных практических заданий для студентов. Рассмотрим историю межкультурной коммуникации. Термин «межкультурная коммуникация» в узком смысле появился в литературе в 1970-х годах [1, стр. 118]. К этому времени сформировалось и научное направление, основой которого стало изучение коммуникативных неудач и их последствий в ситуациях межкультурного общения. К 1972 г. сформировалось и научное направление, сердцевиной которого стало

изучение коммуникативных неудач и их последствий в ситуациях межкультурного общения. Впоследствии произошло расширение понятия межкультурной коммуникации на такие области, как теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология и др. К настоящему моменту научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. Главная задача обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Максимальное развитие коммуникативных способностей — вот основная, перспективная задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие навыков владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик. Надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания, причем необходимое именно для целей, решаемых в данной профессиональной ситуации. В связи с этим потребовалось кардинально изменить взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большего внимания и уклона на лингвистику и межкультурную коммуникацию. Основная задача преподавания иностранных языков в современной Украине — это обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение. Решение этой прагматической задачи возможно только при одном условии, если будет создана довольно прочная фундаментальная теоретическая база. Для ее создания необходимо, прежде всего: 1) применить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков; 2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков. Современное тесное культурное общение вернуло методике преподавания иностранных языков на круги своя. Теперь, преподаватели стремятся научить студентов практически использовать имеющийся в запасе лингвистический материал. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. Задачей высшего образования является формирование широко образованного человека, который имеет в своем арсенале фундаментальную подготовку не только по узким специализациям, но и в широком плане, например, как изучение иностранного языка без ориентиров на выбранную профессию, то есть технические специалисты должны владеть не только и не столько техническим иностранным языком, но и уметь его применять, прежде всего, с подобными же специалистами, только говорящими на другом иностранном языке. Сейчас на базе высшего образования преподавание иностранному языку воспринимается именно как средство повседневного общения с носителями другой культуры. А для этого необходимо знать эту культуру, ее основы и особенности. В современном мире почти не осталось неизученных мест и неизвестных народов. С помощью современных технологий мы способны не выходя из дома побывать на другом конце земного шара

(телевидение) и пообщаться с коллегой, решить любой деловой вопрос на другом конце мира (ВЭБ-камера и интернет). Именно в последнее время, когда мы получили доступ в другие страны, когда интернет завоевывает все большее пространство в нашей стране, проблема межкультурных коммуникаций встает столь остро, и столь насущной становится необходимость культурных исследований в процессе преподавания иностранного языка. Изучение иностранного языка является прекрасным средством ознакомления с культурой другого народа и воспитания уважения и любви к ней. К основным компонентам иностранной культуры можно отнести следующие элементы, несущие на себе национально – специфическую окраску: – традиции, а также обряды, которые можно воспринимать как традиции; – традиционно – бытовую культуру; – повседневное поведение; – национальные картины мира, которые отражают специфику восприятия окружающего мира; – художественная культура, которую можно также отнести к элементам этнографии и этнологии.

Интерпретация результатов исследования. Преподавание русского языка как иностранного, в свете всего вышесказанного, имеет свои особенности и вполне прикладные цели. Преподаватели должны помнить, что, в первую очередь они готовят руководителей и организаторов, которые помимо конкретно профессиональных знаний, должны обладать общей культурой, быть людьми просвещенными, а значит толерантными, владеть широким спектром знаний культурных особенностей различных народов. Так как язык и культура взаимосвязаны, нельзя обучать языку в отрыве от культуры страны. Язык наиболее точно и ярко иллюстрирует менталитет народа, особенности его культуры. Существует несколько путей одновременного преподавания языка и культуры. Рассмотрим наиболее эффективные методы.

1. Ролевые игры. Очень популярная в наше время методика, когда учащиеся входят в положение представителя другой национальности и, стараясь сохранить особенности его культуры и языка, разыгрывают сценки по теме. Это форма театрализованного представления требует, выражаясь языком актеров, максимального проникновения в роль, а значит серьезной подготовки, поиска материалов в книгах и средствах массовой информации. У современных студентов есть неограниченные возможности для этого: специализированные книжные магазины, кинофильмы, телепрограммы, «токшоу», интернет, личное общение с носителями определенной культуры и языка (в клубах, барах, на студенческих вечерах, и пр.). Мы использовали ролевые игры на занятиях, посвященных особенностям ведения деловых переговоров в разных странах, роли руководителя в своей организации, централизации и децентрализации в крупных корпорациях, стратегическому планированию в крупных и мелких фирмах.

2. Подготовка индивидуальных сообщений, содержащих интересные факты по теме урока. Например, высшее образование в одной из стран Европы или в Японии, особенности национальной кухни стран Европы и Азии, особенности ведения деловых переговоров в различных странах и т.п., в соответствии с текущей темой урока. Студенты выбирают страну и готовят десятиминутный обзор по теме. Остальная часть группы тщательно конспектирует выступление, чтобы быть готовой к аргументированному обсуждению. В конце занятия учащиеся разрабатывают,

например, идеальную систему высшего образования в нашей стране, основываясь на опыте и достижениях других стран. Работа каждого студента оценивается отдельно.

3. Групповые сообщения или диалоги, в которых сравниваются и анализируются культурные особенности разных стран в определенной области жизни (в соответствии с темой урока). Два, три или четыре (но не более) учащихся готовят дома сообщение, например, об особенностях национальной кухни какой-либо страны. Информация должна быть нужной, интересной, красочно преподнесенной, правильно публично представленной и эмоциональной. Студенты используют различные визуальные средства: компьютер, на котором демонстрируют видеоклипы, картинки, элементы фольклора. Приветствуется использование на занятиях постеров, предметов народной одежды и описание необычных рецептов национальных блюд.

4. Презентации по теме. Поскольку большая часть делового общения в настоящее время проходит в виде различных презентаций, наша цель – научить студентов правильно и грамотно использовать этот вид работы. Любое публичное выступление (ответ на занятии с места или у доски, тост за столом, анекдот в кругу друзей и пр.) – это презентация, то есть небольшое театрализованное представление, для которого существуют свои правила. Они могут быть общими для всех, но иметь некоторые особенности в различных странах и культурах. Язык тела, темп речи, способы привлечения и удержания внимания аудитории несколько отличаются в разных странах. Владеть своим телом, голосом, интонацией, уметь интересно и правильно подбирать и преподносить информацию для различных слушателей, правильно пользоваться наглядными средствами разных видов в процессе проведения презентации – этими навыками должны обладать хорошие менеджеры.

5. Домашнее чтение. Это особый вид домашней работы. Студенты получают задание на месяц, в конце которого на одном из занятий обсуждают особенности работы, описанной в определенном художественном произведении. При обсуждении преподаватель делает акцент на специфических чертах героев, характеризующих их как представителей определенной культуры, определенного менталитета, характерного для описываемого в книге времени. Студенты обсуждают профессиональные вопросы в сравнении с современным временем. Этот метод работы помогает учащимся активно пополнить свой вокабуляр, узнать новые реалии, характерные для данной страны, погрузиться в мир другой культуры.

6. Контакты с представителями других культур (с помощью веб-камеры, личного общения; приглашение представителей другой культуры на занятие и импровизированная пресс-конференция с ними). На занятиях студенты делятся личным опытом общения со сверстниками, рассказывают о своих друзьях, их предпочтениях, семейных традициях. На такие виды занятий также можно приглашать иностранных специалистов и проводить интервью, попросив их ответить на вопросы о своей стране, о молодежи и их увлечениях, об особенностях обучения и работы.

7. Игра: «Инструктаж туристов перед поездкой в ту или иную страну». Выполняется индивидуально в качестве домашнего задания. Темы предварительно распределяются между студентами, и на занятии каждый «инструктор» рассказывает о выбранной им стране и отвечает на вопросы аудитории. Главная задача «инструктора» сообщить будущим «туристам» самую необходимую информацию, которая бы помогла им с первых дней адаптироваться в стране. Она должна касаться

всевозможных сторон жизни страны, быть интересной и полезной. Можно усложнить задачу, предложив «инструктору» выступить перед англичанами, немцами, американцами и т.д., намеревающимися посетить Испанию, Турцию, Японию. Тогда ему придется учитывать национальные и культурные особенности аудитории и специфику информации, необходимой им для посещения данной конкретной страны.

8. Общее обсуждение культурных особенностей той или иной страны на базе личного опыта студентов, знаний, полученных из средств массовой информации, книг, журналов. Учащиеся садятся в круг и в форме свободной беседы делятся информацией с другими студентами. Преподаватель предлагает страну для обсуждения, а студенты должны обменяться информацией так, чтобы сложилось наиболее полное и правильное представление о стране. Этот вид работы используется в конце модуля или года, когда накопилось много информации, когда учащиеся уже имели возможность увидеть страну с разных точек зрения, познакомиться с различными областями жизни ее обитателей и составили свое мнение, которое и должны защитить в конце обсуждения.

9. Домашние сочинения на тему. Этот вид работы очень эффективен для изучения грамматики, особенностей письменной речи, развития умений тщательного и структурированного изложения информации.

Обсуждение. В процессе выполнения вышеперечисленных видов работы на занятиях и дома студентам приходится активно пользоваться живым разговорным английским языком. И, конечно, знакомиться с огромным количеством реалий, присущих обсуждаемым странам. Это значительно обогащает словарный запас молодых людей, развивает их, расширяет круг интересов, помогает лучше узнать жизнь своих сверстников в других странах, их проблемы и нюансы быта. Это приводит молодых людей к пониманию собственного места в широком спектре человеческих культур. Им становятся ясны аспекты «общего» и «универсального», того, что существует вне географических границ, что объединяет людей всего мира. Углубляясь в изучение и понимание других культур воспитывает в студентах уважение, толерантность к другим странам и народам, что является особенно актуальным заданием в современном мире.

Вывод. Несомненно, использование средств межкультурной коммуникации будет способствовать усилению активности иностранных студентов в изучении учебного материала, повышению эффективности его усвоения, формированию умения самостоятельно, систематически и методически правильно расширять полученные знания, формированию потребности в чтении литературы по специальности.

Представленное исследование не исчерпывает всего круга вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией и проблемами обучения иностранных студентов нефилологических специальностей, вызывает необходимость дальнейших исследований выделенной проблемы и разработки методических рекомендаций по одновременному преподаванию языка и культуры.

Использованная литература:

1. SNOW, M. A. *Content-based and immersion models for second and foreign language teaching*. Boston, MA: Heinle&Heinle, 2004.
2. STOLLER, F. Promoting the acquisition of knowledge in a content based course, Alexandria. *Content-based instruction in higher education settings*. 2002, 22, 37-40. ISSN 0016-7568.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ УКРАИНСКИХ ВНЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ТАТЬЯНА УВАРОВА, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры языковой подготовки,
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Украина

Abstract: *The article is devoted to the study of the process of intercultural adaptation of foreign students in higher educational establishments of Ukrainian in the conditions of the inclusive system of education. The article analyzes the concept of «inclusive education» and proves the importance of the process of inclusion in the educational environment of higher education institutions. The focus is on international students as a group of people who need specific educational conditions, but who also need to be treated in the same way as other participants in the educational process. It is noted that an important condition for intercultural adaptation of foreigners is teaching them communication skills. It is proved that adaptation of foreign students depends on successful intercultural communication, which promote their integration into the Ukrainian environment and culture.*

Keywords: *international students, adaptation, intercultural communication, inclusive education.*

Вступление. Одним из необходимых условий успешного функционирования современного общества является обеспечение равного доступа к качественному образованию всех людей, независимо от их национальных, социальных или психофизических различий. Важность решения данного вопроса обусловлена определением главной ценности современной образовательной модели – развитие каждого отдельного человека в обществе.

Особое внимание стоит уделить иностранным студентам, которые приезжают учиться в различные страны мира, в том числе и в Украину. Для них получение качественного образования усложняется тем, что данный процесс чаще всего происходит на языке страны обучения. Также не всегда необходимое внимание уделяется культурной адаптации иностранцев, что впоследствии может негативно сказаться на успеваемости студента.

Все эти, а также многие другие особенности обучения людей с особыми потребностями охватывает система инклюзивного образования, которая активно внедряется в современную систему образования всего мира. Именно в рамках инклюзивной системы образования становится возможной межкультурная адаптация иностранных студентов, а также их последующее успешное обучение в украинских ВНЗ.

Постановка проблемы и актуальность. В современных высших учебных заведениях все чаще обучаются студенты, которые могут отличаться по различным признакам: этническая и религиозная принадлежность, состояние здоровья, физическое и интеллектуальное развитие, степень одаренности. Для того чтобы учесть это многообразие и предоставить равные возможности для полноценного получения знаний в университетах всего мира активно формируется благоприятный образовательный климат, а именно – инклюзивная образовательная среда.

Чтобы лучше понимать, что подразумевается под такой системой, обратимся к трактовке самого термина инклюзия.

Понятие инклюзии (с англ. inclusion – включение) понимается как процесс повышения степени участия всех граждан в общественной жизни [8, с. 74]. В

соответствии с этим инклюзивная образовательная среда трактуется как совокупность условий, методов и средств их реализации для активного включения в процесс обучения, воспитания и развития абитуриентов с учетом их потребностей и возможностей [8, с.130].

Процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей каждого студента путем расширения участия в учебных, культурных и социальных мероприятиях определяется ЮНЕСКО как «инклюзивное образование». Оно предполагает внесение корректировок и изменений в содержание, подходы, структуру и стратегию на основе единой концепции, охватывающей всех без исключения лиц одной возрастной группы, и осознание того, что обучение каждого индивидуума является обязанностью системы формального образования [7].

Актуальность тематики инклюзивного образования подтверждается большим количеством научных публикаций (Барина Г.В., Ворон М., Дорохова Е.С., Ильяшенко Т., Масловская Ю.С., Рябова Н.В., Смешнова А.В., Софий Н., Черниговская С., Юрков Я.И. и др.). Но более глубокий анализ показывает, что большинство авторов сужает тематику инклюзива до вопросов получения общего среднего образования детьми, имеющими ту или иную степень инвалидности (Артемюк Ю., Бобренко И., Кокина В., Максимова Н.А., Резниченко З., Сак Т., Строгова Н.А., Тесленко В., Чубарук О. и др.). Также существует ряд научных работ, касающихся инклюзивного образования студентов (Богинская Ю., Гришко О., Малышевская И., Овсянникова С.М., Таланчук П.М., Филотов С., Чайковский М., Черниговская С., Шумская С. и др.). Однако рассмотрение особенностей инклюзивной подготовки студентов-иностранцев в рамках получения ими высшего образования освещены достаточно слабо.

Целью данного исследования является рассмотрение особенностей межкультурной адаптации иностранных студентов украинских ВНЗ в условиях инклюзивной системы образования.

Изложение основного материала. В современном мире инклюзивная концепция используется в большинстве развитых стран мира. По статистике, такое обучение является официально закрепленным направлением образования в 75% стран. Но механизмы реализации зависят от социально-экономических условий, образовательных и культурных традиций, поэтому в каждой стране они могут существенно отличаться друг от друга.

В Украине инклюзивное обучение только начинает внедряться (Закон об инклюзивном образовании был подписан в июле 2017 года). Что же касается украинских ВУЗов, то на данном этапе инклюзивное высшее образование Украины определяется как система образовательных услуг с сочетанием элементов специального и инклюзивного образования. Основой инклюзивного высшего образования являются принципы: диалог в рамках партнерской педагогики, субъективные отношения со здоровой окружающей средой и принципы сосуществования, взаимного суверенитета, свободы сотрудничества, единства и принятия решений и др. [9, с. 426].

По мнению И. Иванюк, организация инклюзивного образования студентов с особыми потребностями в вузах должна учитывать общие и специфические принципы гуманистической педагогики и психологии, важнейшими из которых являются:

социальная направленность; развитие личности каждого индивида в деятельности и общении; стимуляция внутренней активности личности; гуманизм в сочетании с высокими требованиями; учет возраста и индивидуальных особенностей; обучение в команде; единство и координация требований, усилий и действий университетов, семьи, общественности; законность и права человека; ответственность за соблюдение норм и правил в отношениях со студентом с особыми возможностями; доступность опоры на человеческий потенциал и максимизация социальных ресурсов; сочетание помощи с самопомощью; добровольное принятие помощи; ответственность субъектов социальной работы за сохранение этнических и правовых норм [3].

Также, согласно Международной классификации образовательных стандартов, создание инклюзивной образовательной среды во многих случаях требует дополнительных ресурсов. Такими ресурсами могут быть:

- персонал (оказывая помощь во время обучения);
- материалы (различные средства обучения);
- финансовые ресурсы (на дополнительные услуги).

На основании вышесказанного можно заключить, что инклюзивное образование предполагает одинаковое отношение ко всем субъектам образовательного процесса, но, в свою очередь, создает необходимые специфические образовательные условия для тех обучающихся, которые имеют особые потребности к процессу обучения. К такой группе лиц можно отнести иностранных студентов, приезжающих на обучение в другие страны, в том числе и в Украину.

В процессе адаптации в новой стране студенты-иностранцы сталкиваются с рядом различных проблем, которые включают в себя: визовые, миграционные, регистрационные, культурно-цивилизационные, кулинарные, языковые, и т. д. Отдельного рассмотрения заслуживает межкультурная адаптация иностранцев – процесс усвоения индивидом социально значимых культурных знаний и навыков, а также приобретение культурной компетентности. Основное значение данного явления заключается в усвоении мышления и действий, моделей поведения, которые составляют культуру определенной страны.

Необходимо отметить, что в основе межкультурной адаптации лежит коммуникативный процесс. Также как собственная культура познаётся в процессе инкультурации через взаимодействие с членами своего культурного окружения, конструктивное освоение новой действительности происходит в результате активного общения с носителями чужой культуры – межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники используют при непосредственном контакте особые языковые варианты и дискурсивные стратегии, которые отличаются от тех, которые они используют для общения в рамках собственной культуры. Иногда межкультурную коммуникацию еще называют кросс-культурной, поскольку она описывает явления поперечного, взаимного общения между представителями разных культур [2]. Благодаря такому обучению адаптация иностранных студентов становится более эффективной.

В процессе общения передается или усваивается социальный опыт, происходит изменение взаимодействующих субъектов, формируются новые личностные качества. Любой человек является представителем определенной

социальной группы: нации, этнической общности, субкультуры, профессии, поколения. Особенности возраста, пола, религии важны в любой культуре. Поведение определяется определенными социальными функциями и ролями, в которых реализуется психологический и физиологический потенциал человека – темпераментом, характером, устойчивостью. Все это необходимо учитывать, в процессе интерпретации поведения партнера в межкультурной коммуникации и установлении позитивного контакта.

В незнакомой культурной среде иностранный студент оказывается в ситуации, когда привычные способы и нормы поведения могут быть неприемлемыми или, по крайней мере, неэффективными. Однако в этом случае индивид может получить новые знания о своих навыках, развить коммуникативные способности, открыться с новой стороны.

По мнению Лузина А. Е. , в случае знакомства с новой культурой реакция человека проходит несколько этапов [5]. Первый – это период, когда знакомство с новой культурой, ее индивидуальными достижениями или представителями порождает значительный прилив оптимизма, хорошее настроение, уверенность в успешном взаимодействии и позитивные перспективы на будущее. Следующий этап контакта характеризуется как «культурный шок». Это период «краха надежд», планов и ожиданий, когда позитивное эмоциональное настроение сменяется депрессией, непониманием и враждебностью. Шок возникает, прежде всего, в эмоциональной сфере. Однако важную роль также играют такие социальные факторы, как неуместность, непринятие новых обычаев, поведения и стиля общения, темпов жизни, материальных и моральных ценностей. Стоит отметить, что симптомы культурного шока довольно распространены и, наверное, каждый человек, находившийся в условиях межкультурной коммуникации, пережил его.

На следующем этапе контакта с незнакомой культурой формируется реалистичная оценка ситуации, появляется адекватное понимание происходящего, умение эффективно достигать поставленной цели. В то же время не исключается возможность полного отказа от нового культурного явления.

Как показывает практика, для успешной адаптации иностранных студентов в новой культурной среде необходимы специальные системные действия, и, главное, – поддержание постоянной коммуникации. В первую очередь, данный процесс происходит при обучении студентов языку страны обучения – украинскому языку как иностранному.

С педагогической точки зрения особо важным в коммуникативном обучении иностранцев является индивидуальный и дифференцированный подход. Студенты, приезжающие из различных стран, имеют различный уровень предшествовавшего образования. Отличается также и уровень языковой подготовки: слабое владение одним из славянских языков, или абсолютное его незнание; уровень владения английским языком, как одного из возможных языков обучения; способность к быстрому усвоению языка, которым необходимо овладеть (украинского) и т.д.

Зачастую для успешного усвоения и закрепления новых коммуникативных навыков преподаватели используют на занятиях дополнительные ресурсы – различные средства обучения, такие как иллюстрации, раздаточный материал, специально разработанные задания и тесты, аудио и видеоматериалы. Широко

используются также компьютерные технологии и различные информационные средства как в процессе аудиторных занятий, так и в последующей самостоятельной работе иностранцев. Использование дополнительных средств обучения – распространенное явление в инклюзивной среде обучения.

Также, зачастую при обучении группы иностранных студентов, им в помощь выделяется тьютор, или куратор. Основной задачей такого специального помощника является создание благоприятных условий, которые помогут студентам-иностранцам найти себя и свое место в учебно-воспитательной деятельности, студенческом коллективе, общественной жизни, а также облегчить процесс культурной, социальной и психологической адаптации в новой стране [6]. В процессе кураторской или тьюторской деятельности раскрываются черты характера, темперамент иностранных студентов, изучение особенностей их мотивации и ценностных ориентаций, адаптация к новым условиям жизни и обучения, что в последующем помогает куратору (тьютору) корректировать, или облегчать процесс адаптации иностранных студентов в учебный процесс и новую для них культуру страны обучения.

Важным для процесса коммуникативной и межкультурной адаптации студентов-иностранцев является обучение в смешанных группах. Зачастую иностранные студенты тянутся за украинскими, переспрашивают и уточняют те моменты, которые упустили из-за языковых сложностей. Такой процесс способствует прогрессивному росту степени усвоения материала, как среди иностранцев, так и среди украинских студентов. Ведь пытаясь объяснить материал, да еще и подбирая слова, более понятные иностранным коллегам, студент сам осваивает этот материал на высоком уровне. Общение студентов из разных стран, как правило, включает не только вопросы, непосредственно связанные с изучаемыми предметами, но и разговоры об особенностях культуры, быта различных народностей. Группы становятся сплоченнее, уровень социализации – выше.

В процессе обучения в украинских вузах иностранные студенты приобретают новый опыт и новые компетенции, среди которых: прогресс в освоении украинского языка; развитие профессиональной компетентности; навыки международного общения; умение урегулировать конфликты.

Важно отметить, что за время обучения в высшем учебном заведении значительная часть студентов с удовольствием принимает участие не только в учебной, но во внеаудиторной деятельности. Наиболее популярными формами такой деятельности респонденты называют: фестивали, концерты, праздник «Кухни народов мира», творческие конкурсы, спортивные мероприятия.

Выводы. Следовательно, адаптация иностранных студентов к учебному процессу зависит от их успешной межкультурной коммуникация, которая способствует интеграции в социальную жизнь в новой стране. Обучение студентов-иностранцев в инклюзивной форме позволяет помочь им не только освоить компетенции согласно учебному плану подготовки будущих специалистов, но и вписаться в современное украинское общество. Вместе с тем, учет в процессе обучения индивидуальных особенностей студентов повышает интерес к культуре и национальным традициям, страны обучения, объединяет студентов, помогает преодолевать барьеры, возникающие на первых этапах обучения. В результате

студенты улучшают свою успеваемость и ускоряют социальную интеграцию в новое общество.

Перспективными направлениями будущих исследований считаем разработку индивидуальных планов, заданий для аудиторных и внеаудиторных занятий по украинскому языку как иностранному, а также профильным дисциплинам, включение в учебный процесс компьютерных и информационных технологий, внедрение дистанционных курсов.

Использованная литература:

1. [Авксентьева Т. А.](#) Шляхи запровадження інклюзивної освіти у ВНЗ України / Т. А. Авксентьева, А. П. Лісниченко // [Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.](#) – 2016. – № 48. – С. 135-138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_29 (дата обращения: 28.10.2021)
2. Добротвор О.В. Адаптація іноземних студентів у навчальний процес ВНЗ України / О.В. Добротвор, І.Ю. Щербина // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – №10. – 2017 – С. 51-54 URL:
3. <file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/alexi,%D0%94%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D1%82%D0%B2%D0%BE%D1%80.PDF-1.pdf> (дата обращения: 27.10.2021)
4. Іванюк І. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання. – URL: www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo.../Elektronni.../3.pdf (дата обращения: 27.10.2021)
5. Когут Світлана. Інклюзія у вищій школі України: сучасний стан та перспективи / PRACENAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Cz ̇stochowie Seria: Pedagogika 2011, z. XX – с. 137-145
6. Лузин А. Е. Межкультурные различия и способы адаптации к ним / А. Е. Лузин. – 2014. – URL: http://www.elitarium.ru/mezhkulturnye_razlichija/ (дата обращения: 27.10.2021)
7. Моргунова Н. С. Психологічний аспект тьюторської та кураторської діяльності у процесі роботи з іноземними студентами у ВНЗ України / Н.С.Моргунова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2016. – Вип. 53 – С. 330-339 URL: [file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/znpkhnpu_ped_2016_53_39\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/znpkhnpu_ped_2016_53_39(1).pdf) (дата обращения: 29.10.2021)
8. Преодоление отчуждения с помощью инклюзивных подходов в образовании: задача и концепция ее решения : Концептуальный доклад. Париж : Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2003. – 31 с.
9. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf> (дата обращения: 21.10.2021).
10. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. – Сєверодонецьк, 2020. 194 с.
11. URL: <file:///C:/Users/PC/AppData/Local/Temp/196-1.pdf> (дата обращения: 21.10.2021).
12. Чайковський М.Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. ... доктора пед. наук / М.Є Чайковський. – Старобільськ. 2016. 570 с.

ГАЙДА, КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ГАГАУЗСКОМУ МУЗЫКАЛЬНОМУ ФОЛЬКЛОРУ

**ТАТЬЯНА ЩЕГОЛЕВА, мастер искусств РМ,
Комратский государственный университет, Республика Молдова**

Abstract: Existing scientific studies dedicated to the guide in the Republic of Moldova, are not so extensive and comprehensive, most often this tool was considered as part of the common folklore "picture". These studies are the foundation of the present research and starting point for building a systematic methodological approach. They carry valuable information about the instrument, history and distribution, rhythmic and melodic characteristics and performers. Latest scientific research on the territory of the Republic of Moldova, which mentioned the guide, dates back to 1900 year in the essays of V. A. Moshkov "Гагаузы Бендерского уезда"

Keywords: culture, music, early education, curriculum, skills, competence, folklore, traditions, creativity, methodology, guida.

Введение. Открытие класса «гайда» в детской музыкальной школе города Комрат послужило поводом для написания данной статьи. Актуальность темы заключается в ее недостаточной разработанности в педагогической теории и исполнительской практике обусловили выбор данной темы исследования.

Цель статьи – посредством обучения игре на гайде популяризировать данный инструмент и приобщить подрастающее поколение к гагаузскому музыкальному фольклору.

Гайда является одним из самых древних музыкальных инструментов, его звучание отличается неповторимой тембральной окраской. В отличие от других народных инструментов (кавал, гадулка, тамбура и т. д.), играть на гайде сложнее. Извлекая тон, ученик не использует губы и язык, например, как при игре на кавале, смычок у гадулки, или медиатор у тамбуры [1, с.45].

Особенность гайды заключается в том, что исполнитель извлекает звук только через различные комбинации пальцев на отверстиях, нажимая при этом на мех. Еще одной особенностью инструмента является то, что он играет только форте (громко). Многообразие жанров народной музыки неотделимо от её интонационных и ритмических средств; ей в равной степени присущи широкие и плавные распевы и прихотливая узорчатая мелизматика, диатонические ладовые обороты (в дорийском, фригийском ладах) и хроматические лады с увеличенными секундами).

Наиболее своеобразна ритмика, для которой характерны дробные нечетные размеры и асимметричные ритмические построения внутри четных размеров.

Гайда – это деревянно-духовой народный инструмент. Слово «гайда» имеет турецко-арабское происхождение. В древней культуре азиатских рабовладельческих стран среди множества музыкальных духовых инструментов также известна гайда. Наиболее распространена была в Индии. Существовала так же и у римлян. Позже, в XVII и XVIII веках, она использовалась и на Западе (особенно во Франции) в художественной музыке, а композиторы Рамо и Люлли использовали ее в своих операх и балетах. После создания современного симфонического оркестра она выходит из употребления [3, с. 123-139].

Разработанность проблемы. Сегодня гайда встречается у многих европейских народов. В разных странах распространена с различными названиями: чимпой (Молдова), дуда (Украина, Белоруссия), паракапзук (Армения), гудаствари (Грузия), тулум (Азербайджан и Турция), волынка (Россия). Другие страны: дуди (Чехословакия), коза (Польша), хюмелхен (Германия), бэкпайп (Англия и Шотландия), дудельзак (Нидерланды), музет (Франция), корнемуз (Италия и Франция), гайда (страны бывшей Югославии).

Гайда (чимпой), чаще всего используется в болгарской народной музыке.

В Молдавии, некогда популярный национальный инструмент, практически исчез. С недавнего времени гайда так же зазвучала и на сцене Гагаузии.

В 2014 году гайда зазвучала в оркестре ансамбля песни и танца «Дюз-Ава», обогатив гагаузскую музыку национальным колоритом. Гайда изменила тембр оркестра, придав ему более колоритный и народный окрас. Через некоторое время в оркестре появилось соло для этого инструмента. Тогда зритель смог услышать всю красоту и возможности инструмента в сольном исполнении. Роль и функция гайды больше мелодическая или сольная нежели аккомпанирующая [10].

В данной статье речь пойдет о приобщении детей младшего школьного возраста к гагаузскому музыкальному фольклору посредством обучения игре на гайде на примере детской музыкальной школы г. Комрат.

Гайда является достаточно сложным музыкальным инструментом, особенно на первом этапе, когда ученик пытается извлечь звук. Следует отметить, что на первоначальном этапе ученик играет не на целой гайде, а с так называемой «гайдуницей», главной частью гайды. Это делается для того, чтобы у обучаемого сформировалась определенная аппликатура.

Существующие научные исследования, посвященные гайде в Республике Молдова, не столь обширны и всеобъемлющи, чаще всего этот инструмент рассматривался как часть общей фольклорной «картины». Эти исследования являются основой настоящего исследования и отправной точкой для построения систематического методологического подхода. Они несут ценную информацию об инструменте, истории и распространении, ритмических и мелодических особенностях и исполнителях. Последнее научное исследование на территории Республики Молдова, упомянувшее о гайде, датируется 1900 годом в очерках В. А. Мошкова «Гагаузы Бендерского уезда» [6, с.398].

Для того, чтобы добиться хороших результатов в обучении, в выборе кандидатов не должны быть допущены лица с внешними отклонениями – отсутствием передних зубов, отсутствующими пальцами рук, «заячья губа» и другими. Общее здоровье должно быть хорошим. Людей с хроническими заболеваниями сердца, легких, нарушениями артериального давления и другими важными органами так же не следует принимать.

Выбор инструмента имеет большое значение для последующих успехов начинающего гайдиста. На практике не мало случаев, когда начинающий музыкант, обладающий хорошим инструментом, достигает высокого мастерства. И наоборот, когда инструмент не соответствует физическим требованиям или

имеет плохое качество, молодой музыкант может получить отрицательное отношение к нему.

Правильная постановка является основой для развития музыкальных навыков музыканта. Практика обучения показывает, что внимание к проблемам подготовки следует уделять уже на первых этапах. Учащийся может привыкнуть к неправильным привычкам, устранение которых занимает длительное время. Чем больше он проникает в технический материал, тем сложнее устранять дефекты, связанные с неправильной настройкой тела, надувание щек, высокое поднятие пальцев и поднятие плеч. Для этого желательно в начале обучения играть перед зеркалом.

Начинающий гайдист должен знать элементарную теорию музыки и изучать сольфеджио. С самого начала обучения нужно слушать музыку и заучивать мелодии на слух. Слуховой метод в сочетании с нотным письмом является наиболее рациональным в обучении. Каждая новая мелодия в исполнении новичка - это новый шаг к его становлению как будущего народного музыканта. Грубое звучание, механическая и невыразительная игра мелодии по нотам, нечистая интонация и ритм не позволяют почувствовать характер музыкального произведения. Художественное воспитание волынки через инструмент требует, прежде всего, усиления его чувства красоты и выразительного звучания. Это достигается за счет прослушивания высокохудожественных, стилевых исполнений хороших мастеров-гайдистов [9, с.12-24].

При самостоятельной работе гайдист-новичок должен работать над тоном – для чистого, устойчивого и ровного звука следует начинать с легких упражнений и мелодий. Выработка правильной постановки является основной и самой важной задачей для начинающих гайдистов. Ученик должен стоять в естественном положении, неподвижно, но не в оцепенении, при этом вес тела падает на одну ногу, а другой выходит немного вперед и в сторону. В положении сидя, гайдист сидит на краю стула, не опираясь спиной на спинку и не скрещивая ноги. Правая нога оттянута немного вперед. Когда воздух подается через духало в мех, голова гайдиста должна быть в вертикальном положении и не раздувать щеки [5, с.43-47].

Наиболее подходящий возраст для начала обучения на гайде – 9-10 лет. Основными принципами развития исполнителя-гайдиста являются прежде всего наличие хорошего музыкального слуха, точного и удобного инструмента, правильная постановка тела, синхронность между левой и правой руками и усвоение звукоизвлечения. Правильная постановка пальцев является важной предпосылкой для технического освоения гайды. Когда мех надули и положили подмышку, пальцы располагаются следующим образом: левая рука кладется на гайдуницу возле главины. С большим пальцем затыкается отверстие на обратной стороне гайдуницы. Указательный палец со средней фалангой ставится на маленькое отверстие, называемое «марморка». Средний палец с той же фалангой ставится на следующее отверстие вниз. Безымянный палец закрывает с первой фалангой следующее отверстие. Мизинец остается свободным. Правая рука поддерживает гайдуницу большим пальцем сзади. Указательный, средний

и безымянный пальцы затыкают второй фалангой оставшиеся отверстия вниз. Мизинец с первой фалангой закрывает последнее отверстие гайдуницы. При игре мышц руки и пальцы не должны напрягаться, а пальцы не должны высоко подниматься над отверстиями. Чтобы получить все хроматические тона, используйте маленькое отверстие в верхней части гайдуницы, называемое «мarmorка»[9].

Развитие техники предполагает, что первые этапы, как постановка, постановка дыхания, умение плотно перекрывать все отверстия гайдуницы, равномерность между игрой и поступлением воздуха в мех уже преодолены, но в данной работе хотелось бы начать с нуля, для того чтобы она служила пособием для начинающих учителей по гайде.

Основная форма учебной и воспитательной работы – занятие в классе, обычно включающую в себя проверку выполненного задания, совместную работу педагога и учащегося над музыкальным произведением, рекомендации педагога относительно способов самостоятельной работы учащегося. Учебное занятие может иметь различную форму, которая определяется не только конкретными задачами, стоящими перед учеником, но также во многом обусловлена его индивидуальностью и характером, а также сложившимся в процессе занятий отношениями ученика и педагога.

Работа в классе, как правило, сочетает словесное объяснение с показом на инструменте необходимых фрагментов музыкального текста.

Мы использовали принципы научности, последовательности, доступности, наглядности в освоении материала, от простого к сложному. Учитывали индивидуальные особенности ученика: интеллектуальные, физические, музыкальные и эмоциональные данные, уровень его подготовки при проведении учебных занятий.

Одна из основных задач – это формирование музыкально-исполнительской аппликатуры. С первых уроков полезно ученику рассказывать об истории инструмента, о композиторах и выдающихся исполнителях, ярко и выразительно исполнять на инструменте для ученика музыкальные произведения, используя методы и приемы формирования мета предметных результатов. Правильная организация учебного процесса, успешное и всестороннее развитие музыкально-исполнительских данных ученика зависят непосредственно от того, насколько тщательно спланирована работа в целом, глубоко продуман выбор репертуара, а также систематическая работа по формированию сценического поведения и поведение слушателя разнообразными приемами. При обучении необходимо постоянно мотивировать учащихся на успех и поддерживать в них желание быть успешным. В начале каждого полугодия составляется для учащегося индивидуальный план. В конце учебного года педагог представляет отчет о его выполнении с приложением кратко характеристики работы учащегося.

При составлении индивидуального учебного плана следует учитывать индивидуально-личностные особенности и степень подготовки учащегося.

В репертуар включать произведения, доступные по степени технической и образной сложности, высокохудожественные по содержанию, разнообразные по

стилю, жанру, форме и фактуре.

Комплексное музыкальное воспитание, творческие методы обучения начинающего гайдиста применимы к любому ребёнку. Разница лишь в том, что музыкантом-профессионалом может стать высокоодарённый ученик, в то время как подавляющее большинство учащихся становятся музыкантами-любителями [9].

К сожалению, слишком часто ещё в стенах ДМШ у детей гаснет первоначальный импульс заинтересованности в музыке и желание музицировать; возникают противоречия между ограниченным набором педагогического репертуара и приёмов и актуальными повседневными музыкальными потребностями и интересами современного школьника. В этих условиях резко возрастает роль творческой активности педагога, его репертуарных и методических поисков. Принципы и методы современной творческой педагогики должны способствовать решению многообразных задач воспитания музыканта в процессе обучения игре на гайде: стимулирования активного, заинтересованного отношения к музыке, желания музицировать и творчески самовыражаться с помощью игры на гайде, исполнительски овладевать всем разнообразием исторических и современных пластов народной музыки, развивать художественный вкус и эрудицию во всём разнообразии жанров и стилей музыки народной, академической и популярной.

Использованная литература:

1. Бураджиев К., Пловдивските композитори и българският музикален фолклор, АМТИИ, Пловдив, 2011.
2. Витанова М., Свирачът в българските диалекти и етнокултура, сп. Българска реч, кн. 1, Университетско, «Св. Климент Охридски», София, 2017.
3. Георгиев И., Пътуване из традициите на гайдата в Европа, Годишник на АМТИИ, 2012.
4. Денев Д., Неизвестното в българската история, «Нова звезда», София, 2005.
5. Ильченко Е. И., Индивидуальный подход к учащимся при организации домашней работы, «Просвещение», Москва – 2004.
6. Мошков В.А., Гагаузы Бендерского уезда (Этнографические очерки и материалы)- К: F.E.P Tipogr.Centrală, 2004 - 550p., ISBN 9975-78-357-0.
7. Прашанов Т., Българският оркестър от народни инструменти, «Музика», София, 1983.
8. Прашанов Т., Народни мелодии и хора за гайда, «Музика», София, 1985.
9. Прашанов Т., Ръководство за свирене на гайда, «Наука и Изкуство», София, 1966.
10. <https://laf.md/2020/09/11/odna-iz-raznovidnostej-shotlandskoj-volynki-kak-v-gagauzii-obuchajut-igre-na-instrumente-iz-kozej-shkury/>

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЕКАТЕРИНА ЯМБОГЛО, преподаватель, Комратский государственный университет, Республика Молдова

Abstract: *The purpose of this article is to study the issue of the value orientations formation in junior schoolchildren. This study examines the theoretical and practical aspects of this process. Value orientations are used to choose the direction of development and behavior of an individual. The value orientations are based on the value system, the formation of which relates right to the primary school age. In the educational process, the formation of value orientations is the result of cumulative activities of teachers, parents and students. Such joint educational work is aimed at mastering the value perception of the world by the individual and endowing the surrounding or abstract objects with a degree of significance, as well as determining his own attitude towards them.*

Key words: *values, socio-psychological development strategies, personal attitude, behavior, background of social interactions, education.*

С момента возникновения социальных наук ценности составляют ядро гуманитарных дисциплин. Ценность определяется как субъективно пережитая или рационально выявленная значимость объекта или явления для индивида с позиции удовлетворения появляющихся потребностей или достижения выбранных целей. Ценности характеризуют культурные группы, общества и отдельных лиц, а также необходимы для оценивания динамики личностных устремлений с течением времени. В материальном мире ценности задают мотивационные основы, следовательно, воплощаются через формирование отношения к другим людям или процессам и объясняют поступки и даже целостное поведение личности. Классическими примерами ценностей выступают свобода, справедливость, образование, здоровье, семья и другие. Говоря о ценности, стоит иметь в виду общий абстрактный принцип относительно модели поведения, сформировавшийся в рамках определенной культуры или общества, который члены этого сообщества наследуют по мере развития и расценивают как неотъемлемый и безусловно необходимый. Таким образом, социальные ценности формируют цели социальных взаимодействий, вокруг которых могут интегрироваться индивиды или небольшие группы. Как правило, ценности одни и те же у всех, отличаются степень их проявления, иерархия и их сочетание в системах [1]. Система ценностей представляет собой совокупность накопленных у человека мнений о значении в его жизни встречаемых в обществе и природе вещей и явлений. Формирование такой системы происходит как результат суперпозиции ценностных ориентаций. Ценностные ориентации - это индивидуальное и групповое распределение ценностей, ранжирование, в котором одни наделяются приоритетной важностью в сравнении с другими, что повлияет на постановку целей деятельности и выбор средств их достижения. Ценностные ориентации являются краеугольным элементом сознания человека, который можно рассматривать как границу двух сред, через которую происходит преломление этических, эстетических, экологических, экономических норм, знаний и представлений. Ценностная ориентация разветвляется на несколько разделов: 1) когнитивный (смысловой компонент), продиктованный опытом личности и лежит в основе эмпирического познания окружающей действительности, в результате которого формируется ценностное

отношение; 2) эмоциональный, характеризующийся личным отношением субъекта к определенным ценностям; 3) поведенческий, выступающий результатом взаимодействия предыдущих компонентов, когда у человека формируется готовность проявить активность. Ценностные ориентации являют собой многоплановый социально-психологический феномен, задающий вектор развития личности и являющийся составной частью системы отношений личности, характеризующий мировосприятие человека. Многоуровневая структура ценностных ориентаций своей вершиной ставит ценности, связанные с идеалами и жизненными целями личности. Истоки этих целей нисходят ещё к периоду начального школьного образования [2].

Младший школьный возраст – это как раз тот этап в развитии личности, когда происходит активное вовлечение ребёнка в мир социальных взаимоотношений. В школе происходит расширение круга общения, до сих пор ограниченного семьей и друзьями, посредством взаимодействия с учителями и другими учениками. Пребывание в учебном заведении поглощает значительную часть времени ребёнка в течение дня и нацелено на обучение и социализацию через образование действенных паттернов психических реакций, соответствующих различным нестандартным и даже кризисным ситуациям. Данному процессу присущи результативность, осмысленное выполнение обязательств и произвольность, которые становятся возможны благодаря приобретению различных навыков, в том числе умения учиться и поддерживать благоприятные взаимоотношения с учителями и сверстниками. Так происходит укрепление системы ценностей, фундамент которой был заложен ещё дома в семье. Дети учатся самостоятельности, выполняя индивидуальные задания, или работе сообща, участвуя в командных соревнованиях или проектной деятельности, таким способом постигая первоосновы соответствующих ценностей. Учащиеся подвержены влиянию других взрослых, помимо родителей, а значит, могут всё чаще наблюдать и даже становиться более деятельными участниками социального взаимодействия, особенно в свете пробудившегося интереса к реальным социальным ролям. Однако на данном этапе необходимо укрепление уверенности в себе и компетентности, как стержня для дальнейших ценностных ориентаций, ведь именно в этот период дети начинают осваивать подлинное устройство социума [3].

В младшем школьном возрасте у детей ценности еще не откристаллизовались и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих. Целесообразно рассмотреть теоретико-практические аспекты формирования ценностных ориентаций у младших школьников. Реализация теоретических аспектов происходит через приобретение знаний о ценностях, нормах поведения, осознание необходимости определенного поведения в соответствии с ценностями, и имеет ряд побочных проявлений в форме неустойчивости и недостаточности, обусловленных особенностями младшего школьного возраста. Практические аспекты включает в себя этапы освоения учениками младших классов нравственных ценностей: от познания смыслового содержания нравственных норм и ценностей на примерах предыдущего опыта до их реализации в практических действиях и модификаций в поведении. Эти аспекты находятся в зависимости от личной значимости для младшего школьника конкретной ценности, знания ее сущности, готовности и умения транслировать ее в поведении [4].

Основы отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому составляет система ценностных ориентаций, которая формируется под влиянием трех взаимосвязанных факторов. Преемственность традиционных воззрений общества воссоздаёт «образ мира», интегрирующий ценностные отношения в иерархическую систему ценностных ориентаций личности. Преобразование предыдущих установок происходит на основе присвоенных ценностей. Проектирование определяет жизненные перспективы личности как критерия желательности предпринимаемых действий. Таким образом, формирование ценностных ориентаций младшего школьника - постепенный процесс, являющийся частью более общего явления - социализации и протекающий путем поступления социальной информации в индивидуально-психологический мир ребенка. Фундаментом для построения системы ценностей личности является порядок, принятый в семье. К примеру, если родители выбрали честность критерием оценки поступков, то и ребенок с большей вероятностью стремится быть порядочным человеком. Дальше в ходе социального взаимодействия уже, например, в младшем школьном возрасте при создании благоприятных условий может сработать позитивное подкрепление, и ребёнок сохранит это качество как желательное и полезное. Конечно, это не отменяет пересмотр убеждений в зрелом возрасте. Так что здесь важно подчеркнуть, что ценности динамичны, значит, могут меняться с течением времени. Обычно это происходит вследствие приобретенного опыта, пережитого кризиса или под влиянием авторитета. Младший школьный возраст создает дополнительные возможности эффективного развития ценностных ориентации, так как сопровождается такими возрастными характеристиками, как повышенная впечатлительность, любознательность, поиск ориентиров обращенность к миру позитивных ценностей, которые проявляются во всех видах деятельности: учебной, игровой, коммуникативной. Для младшего школьного возраста характерны активные изменения нервной системы. Это подтверждает тезис о том, что воздействие на младшего школьника со стороны семьи именно в младшем школьном возрасте оказывает большое влияние на процесс формирования у ребёнка личностных качеств, особенностей, востребованных обществом и определения ценностей, на которые можно опереться в будущем. В этот период также происходят значительные изменения в костной и мышечной системе ребёнка. Следовательно, это подходящее время, чтобы приобщиться к ценностям спорта и здорового образа жизни. В этом процессе роль влияния семьи, сверстников и учителей на младшего школьника также велика. Школа является одним из основных звеньев в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Действенным инструментом в ходе формирования ценностей выступает игра. В условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение. В играх от участников требуется умение соблюдать договоренности. Нарушение их дети с особой остротой подмечают и бескомпромиссно выражают свое осуждение нечестному игроку. Так ребенок учится считаться с другими, получает уроки справедливости, честности,

правдивости, согласно исследованиям А.С. Макаренко. Игра - это один из путей ненавязчивого принятия ценностей определенной группы [6].

Преимущество образования в настоящее время состоит в том, что оно нацелено на передачу обучающимся не только знаний по строго определенному списку учебных дисциплин, но и на формирование нравственных установок, которые в дальнейшем формируют мотив деятельности. Такой принцип призван упростить привитие как интеллектуальных, так и духовно-нравственных ценностей. Ценностные ориентации выполняют ряд функций: экспрессивная, способствующая самоутверждению и самовыражению индивида, человек стремится принятые ценности передать другим, достичь признания, успеха; адаптивная, выражающая способность личности удовлетворять свои основные потребности теми ресурсами и посредством тех ценностей, которые доступны в данный момент времени; защиты личности - ценностные ориентации выступают своего рода "фильтрами", пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности; познавательная, направленная на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания внутренней целостности личности; координации внутренней психической жизни, гармонизации психических процессов, согласование их во времени и применительно к условиям деятельности. Следовательно, в ценностях, с одной стороны, систематизируется нравственное значение общественных явлений. С другой стороны, формируются те ориентиры поведения, которые определяют его направленность, и выступают конечными основаниями моральных оценок. Осознание необходимости реализации в своем поведении определенной системы ценностей становится источником самоуважения, достоинства и нравственной активности личности. На основе сложившихся ценностных ориентаций осуществляется оценка и регуляция деятельности через сознательное решение стоящих перед ним задач и утверждение своими действиями тех или иных социально-нравственных ценностей. Реализация ценностей в этом случае воспринимается индивидом как нравственный, гражданский, профессиональный долг, уклонение от которого предотвращается прежде всего механизмом внутреннего самоконтроля, совестью. Особенностью системы нравственных ценностей является то, что в ней отражается не только нынешнее состояние общества, но прошлое, будущее, к которому оно устремлено. Целевые ценности, идеалы проецируются на эту иерархию, в результате чего становится возможной ее улучшение, корректирование. Под воздействием конкретных исторических условий перестраивается система, иерархия ценностей. Изменения в системе ценностей, а это, прежде всего, смена ведущей, основной ценностной ориентации, задающей нормативную определенность таким ценностно-мировоззренческим представлениям, как смысл жизни, назначение человека, нравственный идеал, играют роль "аксиологической пружины", смягчающей неблагоприятные последствия затруднительных ситуаций. С позиции гуманистической психологии, появлению духовных потребностей в процессе индивидуального развития личности предшествуют потребности самооценки, самоуважения, которые в свою очередь базируются на потребностях в любви и признании у других людей. Самоуважение в онтогенезе строится из отдельных конкретных самооценок и оценок индивида другими людьми. Исходным пунктом для

изучения влияния самоуважения на присвоение ценностей является положение американских психологов (А. Маслоу, К. Роджерса о том, что становление человеческой личности и индивидуальности возможно лишь в случае принятия человеком самого себя, т.е. при наличии самоуважения). Влияние самоуважения на присвоение ценностей обусловлено его основными функциями: потворство достижению внутренней согласованности личности, определение позитивного характера индивидуальной интерпретации опыта, источник положительных ожиданий. Очень важным фактором формирования ценностных ориентаций, представлений, ценностей и идеалов является воспитание. В младшем школьном возрасте формируются такие семейные ценности, как любовь, доверие, доброта, уважение, взаимопонимание, прощение, семейные традиции. Любовь к родителям естественна для ребёнка. Далее доверие – открытые, положительные взаимоотношения между людьми, которые содержат уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека. Первоочередная задача родителей – установить доверительные отношения со своим ребёнком, создать атмосферу любви и благополучия дома. Уважение – это признание прав, достоинств, личных особенностей человека. Уважение к себе и к другим начинается в семье, от этого зависит гармоничное развитие личности. Взаимопонимание – способ отношений между людьми, при котором на практике учитываются позиции и интересы общающихся сторон. Важно воспитывать в детях эмпатию, умение поставить себя на место другого человека. Семейные ценности создают ощущение стабильности, сплавляют и объединяют родных, воспитывают в детях уважение к старшим, прививают им тягу к труду и порядку.

В младшем школьном возрасте особое значение приобретает воспитательная позиция родителей – совокупность установок родителей в отношении воспитания детей, характеризующих, прежде всего, самих родителей как субъектов воспитания. Чрезвычайно важен эмоциональный тон семейных взаимоотношений. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Младшие школьники не всегда способны сдержать свои чувства или контролировать их внешнее проявление. Эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. Одним из главных условий воспитания ребёнка в семье является и авторитет родителей. Авторитетом является влияние отца и матери на детей, основанное на уважении и любви к родителям, доверие к их жизненному опыту, словам и поступкам. Д.С. Лихачев рассматривал процесс воспитания и образования как приобщение человека к культурным ценностям и культуре родного народа и человечества. Понятие культуры Лихачев трактовал не только как сумму нравственных ориентиров, знаний и профессиональных навыков, но и как историческую память, как творческую подготовку культуры будущего на основе прошлого и настоящего. С культурой Д.С. Лихачев тесно связывал понятие интеллигентности, характерными чертами которой являются стремление к расширению знаний, открытость, служение людям, терпимость, ответственность. Д.С. Лихачев раскрывает содержание таких ценностей культуры как национальный язык, литература, социально-культурная среда, памятники истории и культуры, искусство, музыка, архитектура, религия, уклад жизни, народные обычаи, семейные традиции и

др. Необходимость прививать детям терминальные, вечные ценности равнозначна потребности принятия инструментальных ценностей, связанных с методами достижения поставленных целей [5].

В младшем школьном возрасте выделяются личные ценности, происходит их эмоциональное освоение, закрепляющееся в практической деятельности и постепенно находящее правильное мотивационное выражение. Система ценностей составляет основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самой. Являясь содержательной стороной направленности, ценности выступают основой мировоззрения и ядром мотивационно-потребностной сферы. Становление системы ценностей начинается в раннем возрасте и непосредственно связано с личностным и жизненным самоопределением человека.

Использованная литература:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. Изд-во «Книга по Требованию», 2012 г. – 480 с.
2. Даргужиева С. М., Абдираимова Э. К. Формирование ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. – 50 с.
3. Ибрагимова, Л. А. Поликультурное образование в многонациональном обществе / Л. А. Ибрагимова - М.: Редакционноиздательский центр, 2006. - 210 с
4. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности младших школьников // Вопросы психологии, 2000. – 28 с.
5. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: СПбГУП, 2006, - 87 с.
6. Макаренко А.С. О воспитании в семье: Изб. пед. Произведения – М.:Учпедгиз, 1955. – 320 с.

INTERKULTURELLE STUDIENGÄNGE AN HOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND UND IN DER REPUBLIK MOLDAU PROGRAME DE STUDII INTERCULTURALE LA UNIVERSITĂȚILE DIN GERMANIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

**OXANA CHIRA dr., conf. univ.
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți
PhD, „Alecu Russo” University of Bălți, Moldova**

Abstract: *Preserving cultural identity' and 'achieving social integration' are among the few universally accepted objectives of educational policy. Therefore, we recommend to always consider each person's individuality in intercultural situations, to suspend judgment and to find out more about possible reasons for behavior before acting. Communication on the one hand is frequently considered as being an important key competence, but on the other hand many employers think that having covered this as a subject of university studies may not count as having acquired academic expertise in a specialized field. The article will close with a short presentation of the Master's programme in Intercultural Communication*

Keywords: *societies, intercultural education, migration, culture, intercultural competence. the cultural diversity.*

Im Bereich der interkulturellen Kommunikation werden die Beziehungen und Besonderheiten unterschiedlicher Kulturen geforscht. Dann setzt man sich zunächst intensiv mit der jeweiligen Landessprache sowie mit der Geschichte des Landes auseinander. Man lernt die Literaturtradition, Kunst, Musik, Filme, kulturelle Bereiche des

Landes oder Sprachraums kennen. Interkulturalität, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Kompetenz sind Schlüsselwörter, deren Aktualität mit der zunehmenden Internationalisierung und Globalisierung von Kulturen und Gesellschaften verknüpft sind.

In den Schulen fordert die multikulturellen Arbeits- und Lebenszusammenhänge zu bewältigen, die interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, Verständnis für andere Kultur zu entwickeln, das Anderssein der Anderen zu respektieren, über andere Kulturen Kenntnisse zu erwerben, Konflikte friedlich auszutragen etc. Nach der Schule kann man interkulturelle Studien auf Bachelor- und Masterstudium fortsetzen. Im Zentrum des Studiums steht immer die grundlegende Frage, was Kultur ist und wie sie sich theoretisch beschreiben und methodisch erforschen lässt. Will man Kulturen miteinander vergleichen, muss man wissen, was man denn miteinander vergleicht. G. Maletzke unterscheidet verschiedene Strukturmerkmale der Kultur: 1. Wahrnehmung; 2. Zeiterleben; 3. Raumerleben; 4. Denken; 5. Sprache; 6. Nicht-verbale Kommunikation; 7. Wertorientierungen; 8. Verhaltensmuster; 9. Soziale Beziehungen (Maletzke, 1996, S. 42). Das Ziel dieser Studien ist es, einen wissenschaftlichen Zugang zu Gesellschaften in der Welt zu vermitteln, die durch Tendenzen der Globalisierung und durch gegenseitige Beeinflussung von Kulturen sowie die Herausbildung von neuen kulturellen Identitäten gekennzeichnet sind. Besondere Merkmale dieser Studiengänge ist die Kombination sprach-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Zugänge zur Interkulturalität. In den Studiengängen wird eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Themen kultureller Dynamik angeboten: Kultur und Bildung, Sprache und Kommunikation, Individuum und Gesellschaft etc.

Nach mehreren Recherchen wurde folgende Liste der Studiengänge an deutschsprachigen Hochschulen mit dem Schwerpunkt interkulturelle Erziehung bzw. interkulturelle Kommunikation festgestellt:

- Interkulturelle Germanistik und Intercultural Anglophone Studies an der Universität Bayreuth;
- Intercultural Conflict Management an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin;
- International Communication an der Jacobs University Bremen;
- Interkulturelle Kommunikation an der Technischen Universität Chemnitz;
- Kulturwirt an der Universität Duisburg-Essen;
- Medien-Kommunikation-Kultur an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder);
- Intercultural Linguistics an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald;
- Internationales Informationsmanagement an der Universität Hildesheim;
- Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena;
- Interkulturelles Musik- und Veranstaltungsmanagement an der Friedrich-Schiller-Universität Jena;
- Interkultureller Trainer/Coach an der Friedrich-Schiller-Universität Jena;
- Internationales Management und interkulturelle Kommunikation an der Fachhochschule Köln;
- Mehrsprachige Kommunikation an der Fachhochschule Köln;
- Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Hochschule Magdeburg Stendal (FH);
- Sprache, Kultur, Translation an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz;
- Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität München;

- Interkulturelle Kommunikation und Kooperation an der Fachhochschule München;
- Internationale Migration und interkulturelle Beziehung an der Universität Osnabrück;
- Kulturwirtschaft an der Universität Passau;
- Internationale Handlungskompetenz an der Universität Regensburg;
- Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation mit Schwerpunkt Frankreich an der Universität des Saarlandes;
- Deutsch-französische Studien: Grenzüberschreitende Kommunikation und Kommunikation an der Universität des Saarlandes;
- Language and Communication an der Universität Siegen;
- Interkulturelle Kompetenzen an der Donau-Universität Krems etc.

Seit Beginn der 2014er Jahre begegnet man neu gegründete universitäre Fächer wie Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Kommunikationswissenschaft, Interkulturelle Germanistik, Interkulturelle Anglistik, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an vielen Universitäten der Republik Moldau.

Die interkulturelle Erziehung befasst sich mit Fragen der zeitgenössischen Welt, die dem breiten Zyklus der neuen Erziehungsmethoden gemeinsam sind und eine besonders aktuelle und notwendige psychopädagogische Herausforderung für den multikulturellen Kontext darstellen, aus dem die Studenten kommen und in dem sie leben. Interkulturelle Unterschiede können zu Konflikten führen, die, wenn sie nicht friedlich gelöst werden, zu Menschenrechtsverletzungen und dauerhafter Frustration in der Persönlichkeitsentwicklung ausarten können. Ein Curriculum für die interkulturelle Erziehung wurde von Autoren an mehreren Universitäten der Republik Moldau für Bachelorstudiengänge veröffentlicht. Yum Beispiel: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_eic_usm_en.pdf
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_eic_balti_en_1.pdf
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_eic_comrat_en.pdf

Als spezifische Ziele dieser Kurse schlagen die Autoren folgende Themen der interkulturellen Erziehung und Kommunikation vor:

- Aufzeigen der Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Ansatzes in der Bildung;
- Erkennen und Fördern der interkulturellen Dimensionen der Bildung;
- Aufbau der Fähigkeit, Bildungspraktiken unter dem Gesichtspunkt des Respekts und der Kultivierung der kulturellen Vielfalt zu interpretieren und zu beurteilen;
- Entwicklung offener pädagogischer Alternativen für die interkulturelle Bildung;
- Ermittlung der Situation in Bezug auf die Probleme der Toleranz in interethnischen Beziehungen und der Erziehung zum Anderssein;
- Ausarbeitung kurz- und langfristiger funktionaler didaktischer Ansätze zur Sensibilisierung und Förderung der interkulturellen Erziehung;
- Ermittlung wirksamer Lösungen für die im Bildungsumfeld der Republik Moldau bestehenden Probleme unter dem Aspekt interkultureller Konflikte;
- Linguizismus und Antidiskriminierung;
- Stereotypen und Vorwürfe;
- Geschlechterrollen und Geschlechtererziehung (vgl. Şova *et alii*, 2020) etc.

Die notwendige curriculare Weiterentwicklung wäre: a) Entwicklung von Lernmaterialien sowohl für die Herkunftssprache als auch für die Bildungssprache der StudentInnen; b) Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Unterricht; c) Lehrerausbildung,

besonderes Gewicht auf herkunftssprachliche Kenntnisse der StudentInnen (Rumänisch, Bulgarisch, Russisch, Romani, Ukrainisch, Gagausisch); d) Formulierung von Zielnormen mit der Orientierung an Interkulturalität. Auf der Basis dieser Vorschläge hätte sich ein Hochschulsystem effizienter entwickeln können, in dem die Mehrsprachigkeit unserer Studenten logisch berücksichtigt würde.

Zahlreiche Masterprogramme werden in der Republik Moldau mit interkulturellen Studiengängen erwartet. Zurzeit gibt es folgende Studiengänge: *Comunicare multilingvă, management intercultural și limbaje de afaceri* (MP) an der Staatlichen Universität der Republik Moldau; *Educație lingvistică și comunicare interculturală* an der Staatlichen Pädagogischen Universität „Ion Creangă” Chișinău etc. Wir versuchen in unserem Bereich der interkulturellen Erziehung zu bleiben und die StudentInnen für DaF-LehrerInnen interkulturell zu bilden. Fremdsprachliche Ziele sind in der Regel mit einem im Rahmenlehrplan festgelegten Stundenanteil in die Lernfelder integriert. Darüber hinaus werden verschiedenen Aufgaben in den Seminaren vorgeschlagen:

1. *Thesentopf: Führt in Partnerarbeit eine Diskussion über die Vor- und Nachteile der Migrationsgesellschaft. Versucht dabei eure vorgegebenen Argumente zu vertreten.*

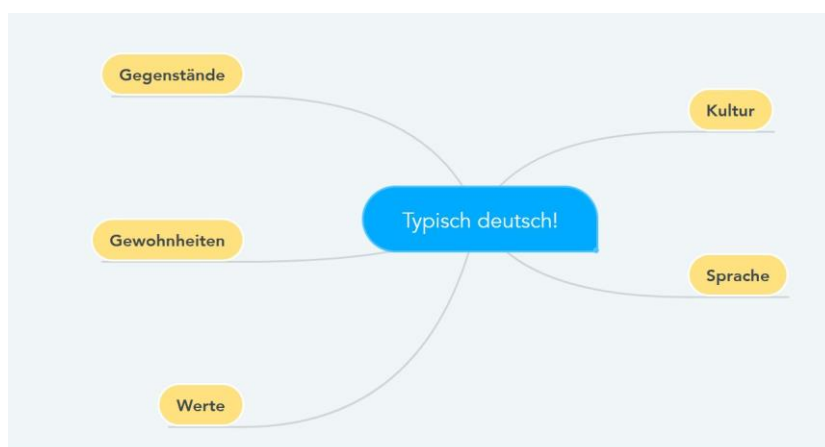
Pro-Thesen Interkultureller Austausch Migranten können fehlende Arbeitskräfte ersetzen Einige Bereichen (Gerichte, Sprachen, etc.) werden bereichert

Contra-Thesen Nachteile für die Länder, aus denen die Migranten kommen (fehlende Arbeitskräfte) Entstehung von Ballungszentren mit hohem Migrationsanteil bei, wenn viele Menschen zuwandern

2. *Mindmap: Erstelle eine Mindmap zum Thema Typisch Deutsch. Differenziere hierbei zwischen deutsche und nicht-deutsche Stereotypen.*

3. *Lückentext: Fülle die Lücken im Text zum Thema Mehrsprachigkeit aus.*

Bei der Mehrsprachigkeit unterscheidet man zwischen der _____ und der äußeren Mehrsprachigkeit. Der Dialekt innerhalb einer Sprache ist ein Beispiel für die _____ Mehrsprachigkeit und die Sprache Deutsch ein Beispiel für die äußere Mehrsprachigkeit.



Die Zweitsprache ist eine Sprache, die ein Mensch neben der _____ sprechen kann. Die Zweitsprache ist im Gegensatz zur _____ im täglichen Gebrauch lebensnotwendig. Die Fremdsprache ist eine Sprache, die nicht die Muttersprache einer Person ist. Sie lässt sich nur durch bewusstes _____ erlernen, wie beispielsweise in der Schule.

Beispiel für eine Lösung:

Bei der Mehrsprachigkeit unterscheidet man zwischen der *inneren* und der äußeren Mehrsprachigkeit. Der Dialekt innerhalb einer Sprache ist ein Beispiel für die *innere* Mehrsprachigkeit und die Sprache Deutsch ein Beispiel für die äußere Mehrsprachigkeit.

Die Zweitsprache ist eine Sprache, die ein Mensch neben der *Muttersprache* sprechen kann. Die Zweitsprache ist im Gegensatz zur *Fremdsprache* im täglichen Gebrauch lebensnotwendig.

Die Fremdsprache ist eine Sprache, die nicht die Muttersprache einer Person ist. Sie lässt sich nur durch bewusstes *Lernen* erlernen, wie beispielsweise in der Schule.

Jurgen Bolten schätzt die Lage mit den Studiengängen an den Universitäten folgendermaßen ein: Man benötigt (...) qualifizierte Aus- und Weiterbildender, die gelernt haben, mit Problemen wie Fremdheit, Ausländerfeindlichkeit etc. umzugehen. Andererseits kann – ähnlich der ärztlichen Tätigkeit – ein unbedacht gewähltes Mittel sehr leicht zu konterproduktivsten Wirkungen führen: Ethnozentrismus, Stereotype und Fremdeindlichkeiten werden verstärkt und keiner weiß warum, zumal jeder doch nur eine gute Absicht zu handeln geglaubt hat“ (Bolten, 2003, S. 100).

Zum Schluss ist es festzustellen, dass die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz eine Querschnittsaufgabe der Universitäten ist und die Inhalte der Fächer dementsprechend zu akzentuieren. Zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachlichen Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständliche gehaltene Eigene. Es ist bemerkenswert, dass „interkulturelle Kompetenz in diesem Jahrhundert der Globalisierung und Migration eine unerlässliche Voraussetzung für gute Berufschancen in beinahe jedem Arbeitsfeld ist“ (Erl/ Gymnich, 2013, S. 160)

Bibliographie:

1. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, 2003.
2. Erl A., Gymnich M. Interkulturelle Kompetenzen- Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntraining, 2013.
3. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
4. Şova T., Rusov V., Trinca L., Chira O., Jacota-Dragan O., Gagim I., Beţivu A., Foca E. University Curriculum. Intercultural Education for future teachers. Chişinău: Centrul Educaţional „Pro Didactica”, 2020.
5. Şova T., Rusov V., Trinca L., Chira O., Jacota-Dragan O., Beţivu A., Foca E. Methodological guide and course support. Intercultural Education for future teachers. Chişinău: Centrul Educaţional „Pro Didactica”, 2020.

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Coordonator:

- **Valentina PRIȚCAN**, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **Lora CIOBANU**, conf. univ., dr., Decanul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Tatiana ȘOVA**, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Ion GAGIM**, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Viorica GORAȘ-POSTICĂ**, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
- **Maia BOROZAN**, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova
- **Maria PERETEATCU**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Aurelia BEȚIVU**, lect. univ., dr., Șefa Laboratorului Tehnologii educaționale inovatoare, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Nadejda MORGUNOVA**, șefa catedrei, Universitatea Națională de Automobile și Autostrăzi din Harkov, Ucraina
- **Natalia BALI**, șefa catedrei de logopedie, Institutul educației incluzive, Universitatea Pedagogică de Stat „M. Tank”, Minsk, Republica Belarus
- **Tatiana ZELENOVA**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat din Iaroslavl, Rusia
- **Adrian STANDAVID**, profesor, doctor, Liceul Vocațional de Artă, Târgu Mureș, România

COMITETUL DE ORGANIZARE

Coordonator:

- **Tatiana ȘOVA**, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

Membri:

- **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**, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Ludmila COTOS**, lect. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **Dana LICHII**, șef, Serviciul de asistență psihopedagogică, mun. Bălți, Republica Moldova
- **Carolina CIOBU**, psiholog, grad didactic doi, Serviciul de asistență psihopedagogică, mun. Bălți, Republica Moldova
- **Viorica BUJOR**, manager, Liceul Teoretic „G.Coșbuc”, mun. Bălți, Republica Moldova
- **Diana NICHIFOREAC**, manager, IET nr. 10 Miorita, mun. Bălți, Republica Moldova
- **Emil BLOJ**, profesor consilier școlar, Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională, Târgu Mureș, România
- **Angela HĂBĂȘESCU**, bibliotecar principal, categoria superioară, Biblioteca științifică a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII
Materialele Conferinței științifico-practice internaționale
Ediția a VI-a din 03 decembrie 2021

Bun de tipar 20.12.2021
Format: 60x64/16. Tipar ofset
Garnitura: Arial
Coli de tipar: 6,93
Tirajul 100. Comanda _____.
3100 Republica Moldova, or. Bălți
S.R.L. «Tipografia din Bălți», str. 31 August, 22