

COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

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 revizuiind scenariul, 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 împărțirea 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 împărțăși rolul care a fost în mod tradițional individual: de a împărțăși 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:

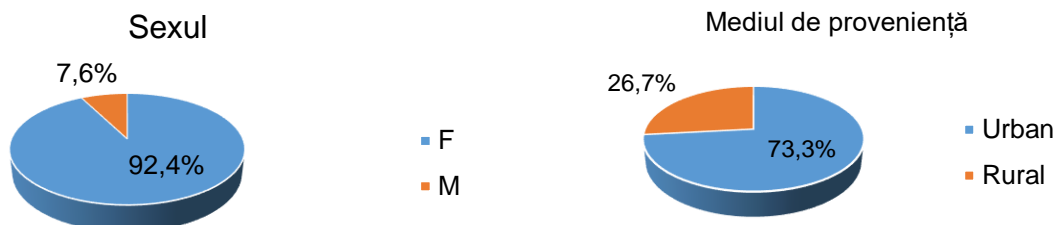


Figura 1. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului gen și a mediului de proveniență

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:

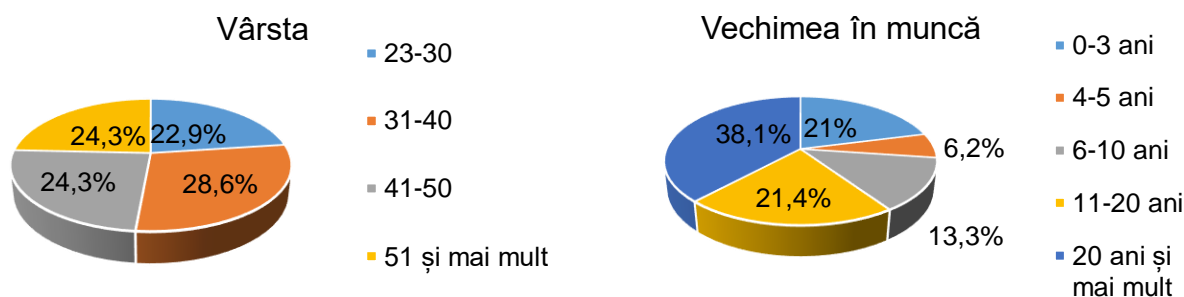


Figura 2. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului vârstă și a vechimea în muncă

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.

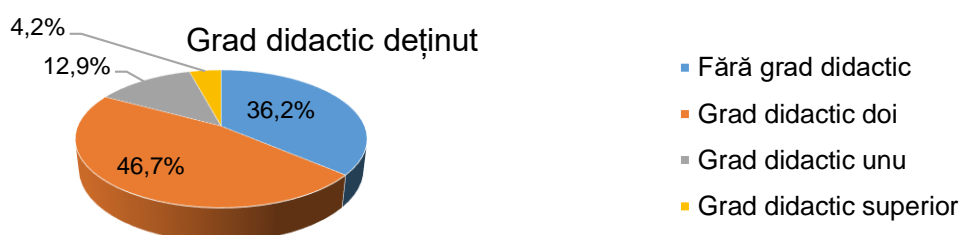


Figura 3. Distribuția subiecților cercetării conform criteriului grad didactic deținut

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:

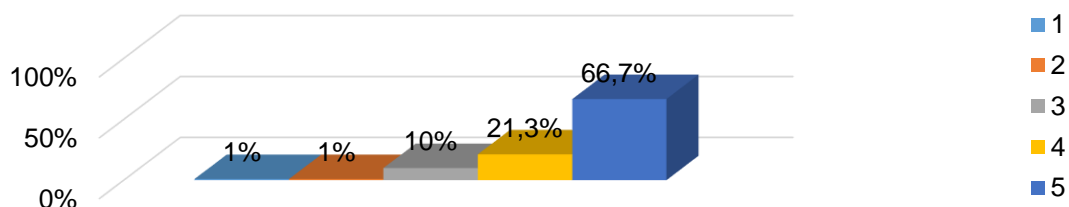


Figura 4. Măsura în care colaborarea CD-CDS contribuie la reușita școlară a elevului cu CES

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.

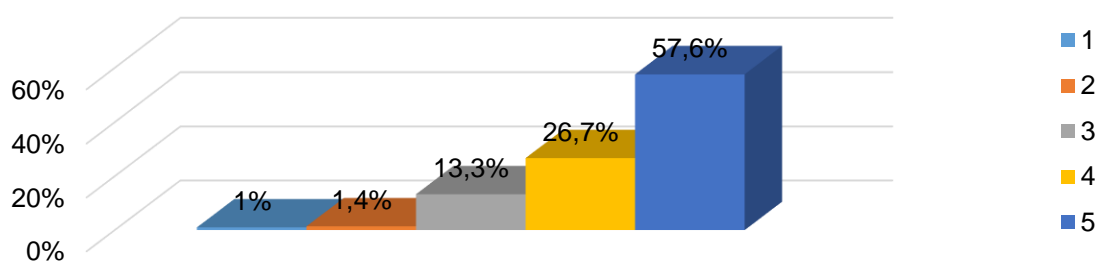


Figura 5. Frecvența activităților de colaborare CD-CDS

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.

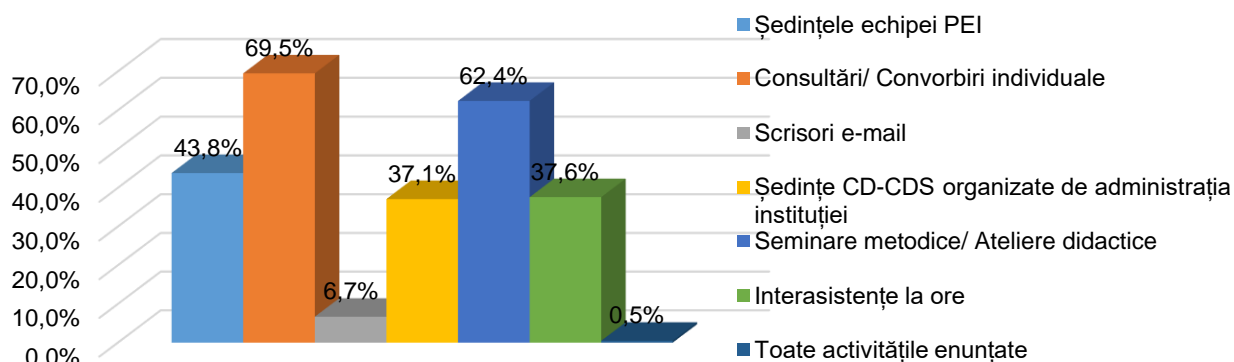


Figura 6. Formele de comunicare CD-CDS cu privire la învățarea/dezvoltarea elevului cu CES

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.

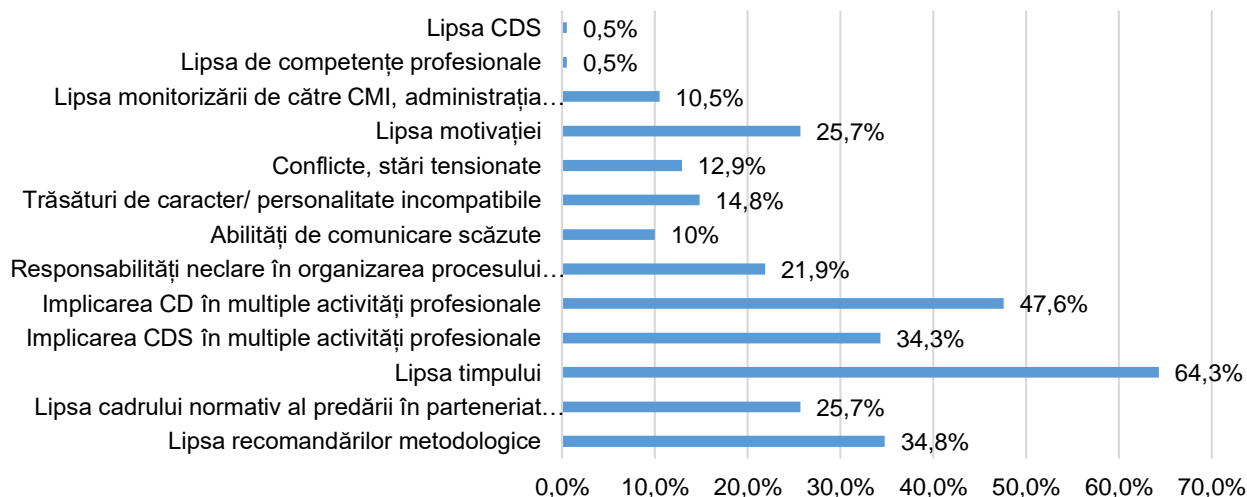


Figura 7. Bariere în calea colaborării CD-CDS

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.

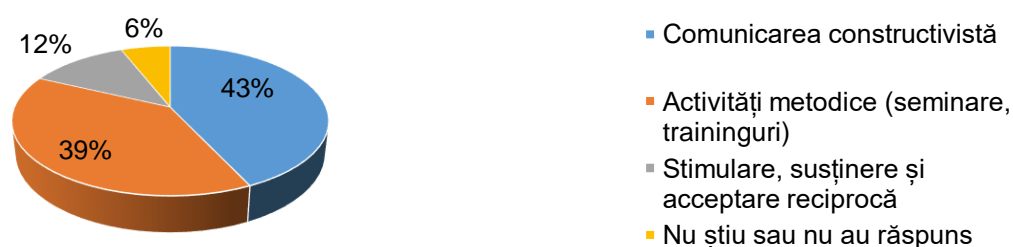


Figura 8. Măsuri de îmbunătățire a parteneriatului educațional CD-CDS

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.

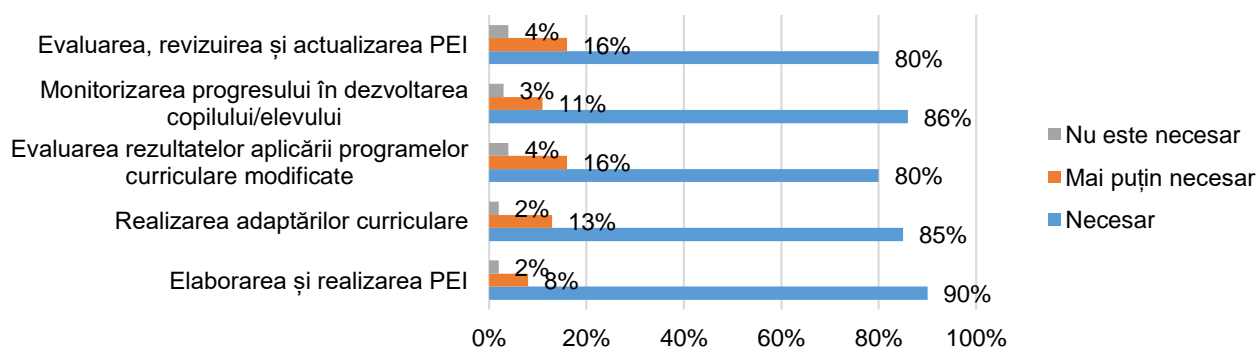


Figura 9. Necesitatea colaborării CD-CDS pentru realizarea anumitor activități

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.

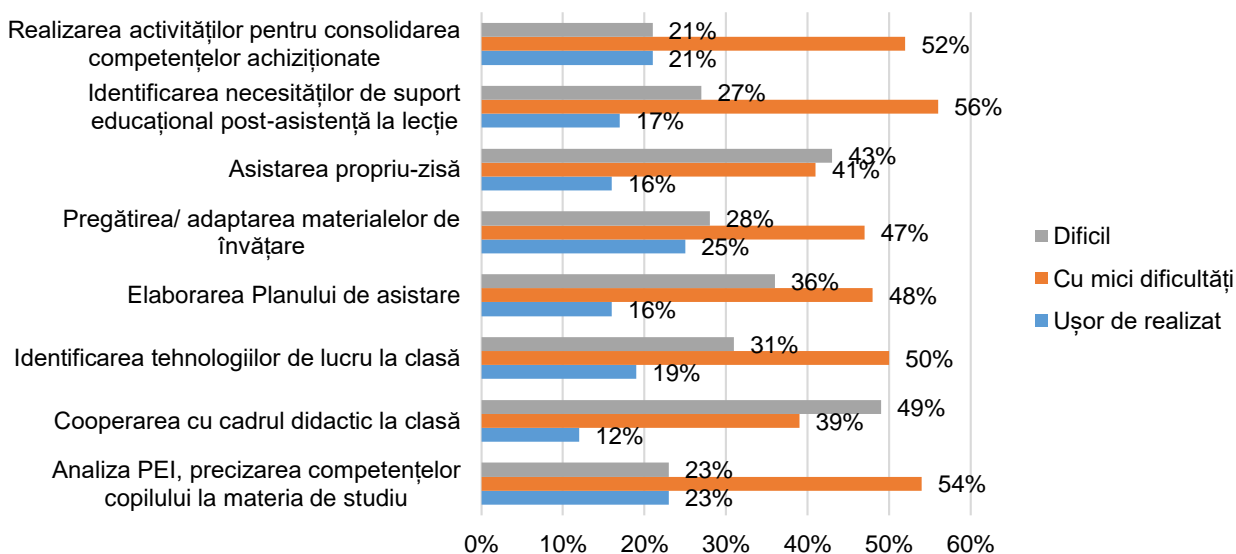


Figura 10. Gradul de dificultate al parcurgerii etapelor de asistare a copilului de CDS la lecții împreună cu CD

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.

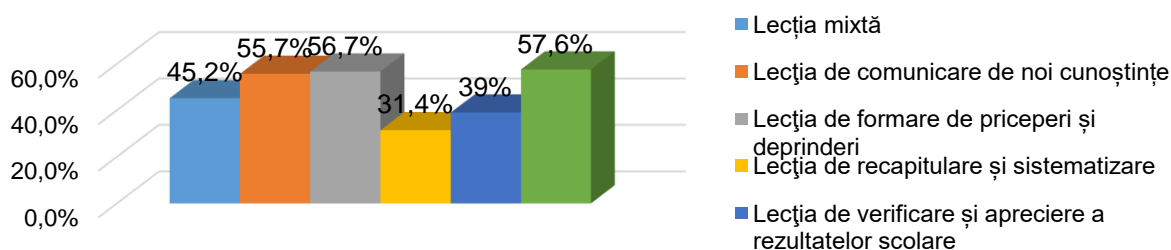


Figura 11. Tipurile de lecții la care CDS trebuie să asiste elevul cu CES

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.

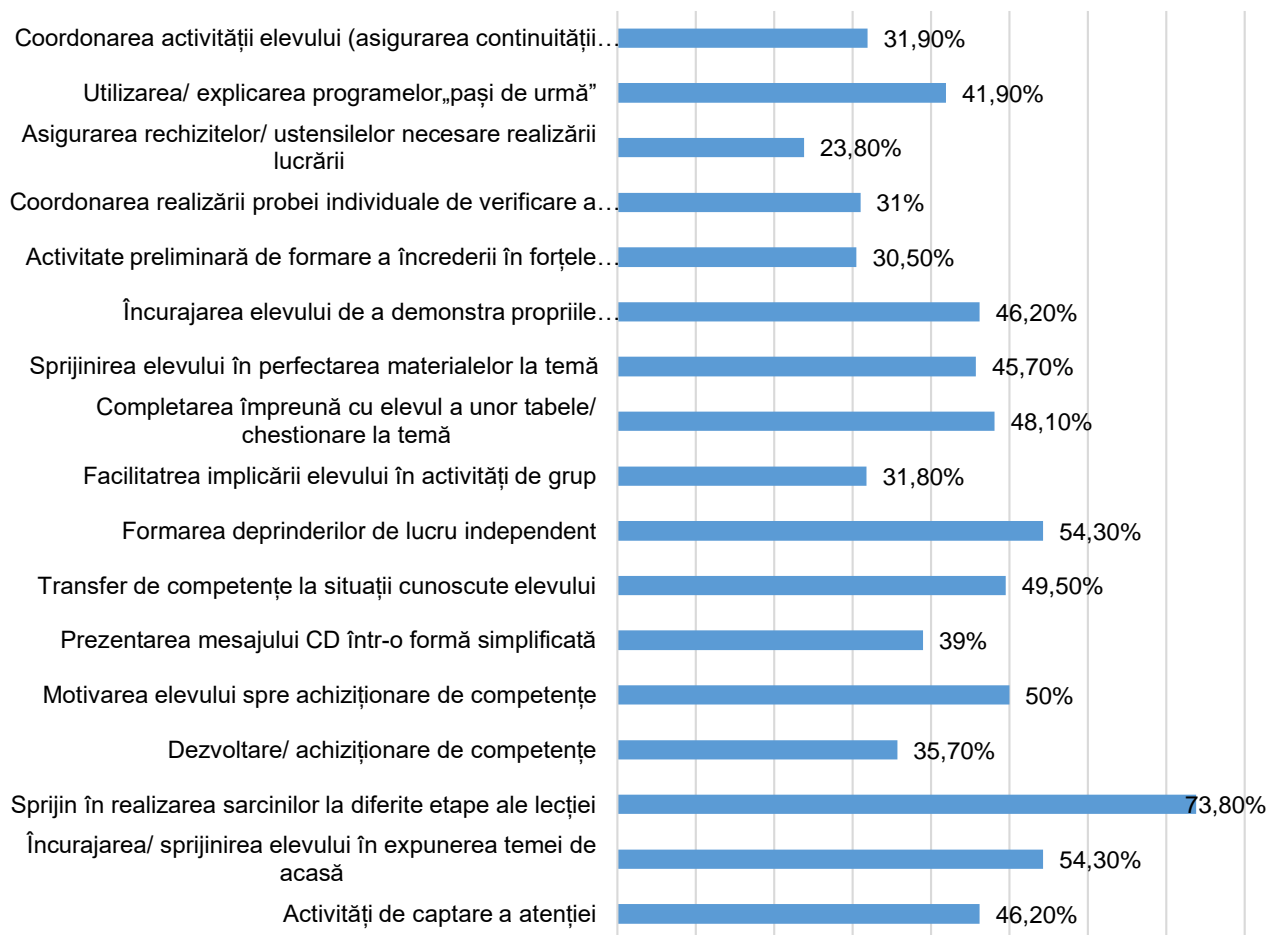


Figura 12. Activități care trebuie să fie neapărat realizate de către CDS în timpul asistenței elevului cu CES la lecție

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 metasynthesis 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