

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

**Materialele Conferinței științifice internaționale
Ediția a VII-a din 07 decembrie 2023**

Bălți

UNIVERSITATEA DE STAT
„ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI



FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE
EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE



CATEDRA DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ: DIMENSIUNI, PROVOCĂRI, SOLUȚII

**Materialele Conferinței științifice internaționale
Ediția a VII-a din 07.12.2023**

Bălți, 2024

CZU 376(082)=00

E 19

Coordonator: Tatiana ȘOVA, conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, din 18 decembrie 2023 (proces-verbal nr. 5)

Aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației din 12 decembrie 2023 (proces-verbal nr. 4)

Conferința științifică internațională „Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Ediția a VII-a din 07 decembrie 2023 este înscrisă în Registrul manifestărilor științifice planificate/ organizate/ recunoscute de ANACEC în anul 2023.

Materialele Conferinței conțin 57 de articole științifico-metodice prezentate de către 63 de autori din Republica Moldova, România, Republica Belarus, Germania.

Organizatori: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de științe ale educației

Descrierea CIP a Camerei Naționale din Republica Moldova

„Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții”, Conferință științifică internațională (7; 2023; Bălți). Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele Conferinței științifice internaționale, Ediția a VII-a din 07.12.2023 / coordonator: Tatiana Șova. – Bălți : [US „Alec Russo”], 2024. – 399 p. : fig., tab. –

Cerințe de sistem: PDF Reader.

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

ISBN 978-9975-50-321-1 (PDF)

Autorii articolelor poartă responsabilitatea deplină pentru conținutul materialelor propuse pentru publicare

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2024*

ISBN 978-9975-50-321-1 (PDF)

CUPRINS

COMUNICĂRI ÎN ȘEDINȚA PLENARĂ

GORAȘ-POSTICĂ Viorica , <i>Educația incluzivă versus educația interculturală: concepte și rezultate ale unui proiect interuniversitar de anvergură</i>	6
ȘOVA Tatiana, RUSOV Veronica , <i>Particularitățile bullying-ului față de elevii cu cerințe educaționale speciale: rezultatele studiului</i>	13

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

ARGHIROIU Claudia Daniela , <i>Reprezentări ale studenților pedagogi privind sensul exiștenței umane</i>	19
BLOJ Emil-Sorin , <i>Un nou cadru de referință pentru integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale „Program de formare a cadrelor didactice”</i>	29
BOROZAN Maia, ȚURCAN-BALȚAT Lilia , <i>Abordări științifice ale cercetării pedagogice acționale</i>	34
BRICEAG Silvia , <i>Gestionarea stresului profesional la cadrele didactice de sprijin</i>	42
FOCA Eugenia , <i>Mediul cultural-educational al învățământului superior ca factor în dezvoltarea culturii incluzive în rândul viitorilor pedagogi</i>	48
LÎSENIUC Emilia , <i>Formarea și dezvoltarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale</i>	54
POSTOLACHI Iulia , <i>Educația incluzivă în contextul învățării permanente</i>	59
PUTINĂ Dorina , <i>Competența de evaluare a cadrului didactic – construct necesar în asigurarea monitorizării eficiente a progresului elevilor cu cerințe educaționale speciale</i>	65
SECRIERU Luminița, MASLOV Stanislav , <i>Corelația dintre autoapreciere și fenomenul de procrastinare</i>	69
ZUBIC Ina , <i>Starea de bine a elevului – realitate cu impact asupra incluziunii educaționale</i>	74
ГАЙДУКЕВИЧ Светлана , <i>Учебные методические задачи как средство профессиональной подготовки учителя-дефектолога</i>	84
ГОРОНИНА Татьяна, РАГЕЛЬ Екатерина, СОСНОВСКАЯ Алла , <i>Компетентностный подход в подготовке педагогических кадров как необходимое условие реализации принципа инклюзии в образовании</i>	89
ГРОМЕНКОВА Наталья , <i>Теоретические аспекты формирования инклюзивной компетенции у студентов педагогических специальностей в классическом университете</i>	94
КИСЛЯКОВА Юлия , <i>Современные тенденции в обновлении содержания переподготовки педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании</i>	100
КОРСАК Наталья , <i>Образовательная среда как фактор развития будущих специалистов в системе профессиональной переподготовки</i>	107

SECȚIUNEA II. STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

BANARU Nina , <i>Modalități de evaluare diferențiată la lecțiile de matematică în clasele liceale</i>	113
CALUȚCHI Diana, VOMU Ala , <i>Strategii moderne de asigurare a stării de bine a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituție de educație timpurie</i>	121
CERNEI Andriana, SOCOLIUC Giulieta , <i>Aplicații practice ale metodei „easy read” în activitatea elevilor cu cerințe educaționale speciale</i>	127
DUBINSCAIA Mariana , <i>Valorificarea platformelor de învățare la lecțiile de limba engleză</i>	133
ICHIM Radu-Gabriel , <i>Comunicarea prin limbaj mimico-gestual – mediul de formare a elevilor cu dizabilități auditive</i>	140
KARABULUT Cristina , <i>The theoretical framework of the development of emotional skills of primary school students</i>	147
MORĂRAȘU Laura-Monica , <i>Fundamentele educației bazate pe încrederea în sine a elevilor cu cerințe educaționale speciale din învățământul primar</i>	154
PASAT Adriana , <i>Strategii și programe de intervenție și prevenție a bullying-ului /cyberbullying-ului (cazul Republicii Moldova)</i>	163
PERETEATCU Maria , <i>Formarea toleranței la elevii claselor primare față de persoanele cu dizabilități</i>	170
POPOVICI Liliana , <i>Realizarea educației de gen la lecțiile de biologie în clasele liceale</i>	184
POPOVICI Liliana , <i>Asigurarea securității în laboratorul de chimie</i>	190
ROTARU Ioana Corina , <i>Metode utilizate în școala incluzivă</i>	195
SACALIUC Nina , <i>Strategia dezvoltării socio-emoționale a copiilor supradotați ...</i>	201
SCARLAT Maria, NEDELCU Sorin , <i>Contribuția activităților extrașcolare și extracurriculare în formarea personalității elevilor cu cerințe educative speciale</i>	208
STANDAVID Beatrice-Maria , <i>„Vise împlinite” – proiect pentru copiii cu cerințe educaționale speciale</i>	215
VARZARI Elena, STANȚIERU Oxana , <i>Raising Awareness of Diversity in the English Class</i>	220
ПАЮЛ Ирина , <i>Развитие эмоциональной сферы у детей с интеллектуальными особенностями</i>	227

SECȚIUNEA III. SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPIII CU CES

GÎNJU Tatiana , <i>Impactul culturii pedagogice a părinților asupra educației copiilor cu cerințe educaționale speciale</i>	234
IVAN Diana , <i>Educație incluzivă și copiii cu cerințe educaționale speciale</i>	243
MATASĂ Elena , <i>Importanța dezvoltării stimei de sine la copiii cu CES</i>	247
NACAI Lilia , <i>Asistența psihologică a copiilor în situație de criză</i>	255
PERETEATCU Maria , <i>Strategii de ameliorare a tulburărilor hiperchinetice la preșcolari</i>	263
PLĂTICĂ Adina , <i>Rolul psihologului școlar în sprijinirea copiilor bilingvi</i>	273
STRATAN Valentina , <i>Aspecte ale necesității asistenței familiei copilului cu tulburări din spectru autist</i>	281

ЗАЙЦЕВ Игорь , <i>Некоторые аспекты профессионального самоопределения при тяжелых нарушениях речи</i>	291
КОРСАК Наталья, КОЗЛОВСКАЯ Ольга , <i>Метод сенсомоторной коррекции как средство развития общей моторики у младших школьников с аутистическими нарушениями</i>	297
КОТОС Людмила , <i>Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии</i>	305
МАЛЫШ Юлиана , <i>Использование идей Марии Монтессори в сенсорном воспитании дошкольников с особенностями в развитии</i>	312
УРУСОВА Ольга , <i>Учет социально-психологических условий при формировании социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития средствами арт-терапии</i>	318
ЯО Мэня , <i>Службы образовательной поддержки особых детей в Китае и Беларуси в контексте инклюзивного образования</i>	324

SECȚIUNEA IV. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

CHIRA Oxana , <i>Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Schulen ...</i>	329
RĂCIULA Ludmila , <i>Developing Intercultural Competence in an EFL Class</i>	333
STANDAVID Adrian-Gheorghe , <i>Obiceiuri de nuntă în arealul transilvănean – aspecte de identitate și interculturalitate</i>	340
ПАНЬКО Татьяна , <i>Педагогическое просвещение родителей в вопросах реализации межкультурного воспитания детей</i>	345

SECȚIUNEA V. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

BALAN Aurelia, ȘOVA Tatiana , <i>Strategii de monitorizare a transferului de inovații pedagogice în instituțiile de învățământ general</i>	352
BÎRSAN Elena , <i>Parteneriatul școală-familie în eficientizarea procesului educațional</i>	359
BUZILA Cristina , <i>Strategii de management al clasei de elevi pentru diminuarea comportamentelor disruptive</i>	365
CAZACU Natalia , <i>Disciplinarea emoțională – condiție a învățării eficiente</i>	375
TĂNĂSESCU Elena , <i>Percepții ale adolescenților privind succesul școlar</i>	381
ȚURCAN-BALȚAT Lilia , <i>Acceptarea – valoare a integrării sociale</i>	394

CZU 376:378.015.3

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ VERSUS EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ: CONCEPTE ȘI REZULTATE ALE UNUI PROIECT INTERUNIVERSITAR DE ANVERGURĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The study addresses the issue of intercultural education in the broad context of new education, directly related to the holistic understanding of inclusive education. The practical aspects of the research are analyzed based on the results of a pioneering national project in the Republic of Moldova "Promotion and development of intercultural education in the initial training of teachers" (phase 1 and 2) - <https://eic.prodidactica.md/>. The initiative was implemented by the PRO DIDACTICA Educational Center, with the support of the PESTALOZZI Children's Foundation from Switzerland, in partnership with 6 universities in the country, during the years 2018-2023. The main objective of our research aims at the contextualized examination of two priority dimensions for current educational policies in the country and in the world in general: interculturality and inclusion. Their interdependence and junction is demonstrated in the process of training teachers and managers, in order to ensure the quality, access and relevance of the educational act, with an emphasis on sustainable results and social relations of cooperation and tolerance.*

Keywords: *inclusive education, intercultural education, gender education, new educations, teacher and managerial training, inclusive attitude, inclusive environment.*

„Nu poți înțelege lumea, decât dacă o vezi din mai multe perspective”.
(Millan Kundera, Cartea râsului și a uitării)

Introducere. În primele decenii ale secolului 21, problematica noilor educații, în general, și a educației incluzive, de gen și interculturale, în particular, a fost și rămâne destul de vizitată și studiată din diverse perspective, atât de politicile educației, cât și de teoreticieni și practicieni. Devenind priorități în politica și praxiologia educațională ale majorității statelor de pe glob, organismele internaționale au fortificat și au sprijinit varii demersuri, întru edificarea unor societăți deschise și democratice. Asigurarea drepturilor și protecției copilului/omului este de neconceput în afara acestor aspecte, iar tradiția socio-educațională nu ne ajută suficient în acest sens, de aceea noile standarde, viziuni și practici la capitolul dat aduc plusvaloare experiențială și favorizează soluțiile inovative și utile cu impact durabil.

Repere legislative și conceptuale curente. Ne propunem să începem cu parcurgerea de manieră analitică principalul document care reglementează activitatea din sistemul educațional în Republica Moldova, Codul educației, elaborat în 2014 și actualizat/completat în 2023, urmărind reflectarea și promovarea în textul acestuia a conceptelor-cheie din studiul nostru.

Astfel, cel mai bine reglementat, din punctul nostru de vedere, este domeniul educației incluzive (EI), care este definit în articolul 3 ca „proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și

șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare” [1].

Ulterior, la același capitol, se definesc multiple noțiuni adiacente care sprijină EI, inclusiv, *cadru didactic de sprijin*, ca „specialist calificat în domeniul pedagogiei, psihopedagogiei și psihopedagogiei speciale, care acordă asistență psihopedagogică copiilor cu cerințe educaționale speciale;” *curriculum adaptat* la o disciplină școlară, „în care se realizează corelarea cu potențialul copilului sau elevului cu cerințe educaționale speciale, finalitățile educaționale rămânând neschimbate”; *măsurile de intervenție și servicii de sprijin pentru incluziunea educațională*, ca „ansamblu de măsuri și servicii realizate pentru a răspunde necesităților copiilor, elevilor și studenților cu cerințe educaționale speciale, în vederea facilitării accesului acestora la serviciile educaționale din comunitate”, dar și *plan educațional individualizat*, ca „instrument de organizare și realizare coordonată a procesului educațional pentru beneficiarii cu cerințe educaționale speciale” [1].

În același act legislativ, la misiunea educației art. 5, se include: a) satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; dezvoltarea potențialului uman pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului; c) dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale etc. – toate reglementând foarte clar priorități acțional-strategice, care favorizează atât EI, ca „umbrelă” noțională cuprinzătoare, dar și educația interculturală (EIC), ca domeniu subordonat dintr-o anumită perspectivă, constituent al incluziunii școlare și sociale, în sens larg. În continuare (art. 6.) , la idealul educațional al școlii din Republica Moldova se include, printre altele și imperativul deschiderii „pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [1].

Mai menționăm, ca relevante pentru problematica studiată de noi și principiile fundamentale ale educației, enumerate în mod generos la art. 7, inclusiv: *principiul echității* – în baza căruia accesul la învățare se realizează fără discriminare (a); *principiul incluziunii sociale* (g); *principiul asigurării egalității* (h) *principiul recunoașterii și garantării drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale*, inclusiv a dreptului la păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase (i) [1].

Egalitatea de gen și protecția drepturilor copilului, de asemenea, se circumscriu conceptelor analizate ai sus, dar, din lipsă de spațiu, și din considerentul că, pe de o parte, că sunt destul de cunoscute și vehiculate în documentele reglatoare educaționale, în literatura pedagogică și, implicit, în practica aferentă, nu vom insista, decât în mod indirect asupra lor.

În procesul de elaborare a Strategiei de dezvoltare *Educația 2030*, făcând parte din grupul de lucru, am efectuat expertize diacronice în domeniile noastre de interes și s-au revelat mai multe aspecte problematice, dintre care vom evidenția câteva.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova se confruntă în continuare cu problema eficienței educației incluzive și, în primul rând, a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), care perpetuează numeroase consecințe și, respectiv, riscuri ce țin de accesul limitat la serviciile specializate în cadrul sau în apropierea instituțiilor de învățământ general condiționează segregarea sau perpetuarea organizării educației la domiciliu sau în învățământul special; cooperare insuficientă sau lipsa acesteia între

sectoarele medicale, sociale și educaționale, determină un acces scăzut la servicii de asistență și educație incluzivă a copiilor cu CES; identificarea tardivă, neimplicarea copiilor în serviciile de intervenție timpurie, asigurarea parțială cu servicii de suport contribuie la limitarea accesului și încălcarea dreptului copiilor cu CES la servicii de abilitare și incluziune; lipsa unei metodologii de finanțare a educației incluzive pentru educația timpurie, a învățământului profesional tehnic, dar și prin stabilirea coeficienților de ajustare a formulei de finanțare per copil, calculați pe baza cuantificării cerințelor educaționale speciale nu va permite dezvoltarea serviciilor de educație incluzivă necesare pentru dezvoltarea armonioasă a copilului/ tânărului cu CES ș.a. [10].

În același document, la alt capitol, sunt semnalate problemele educației interculturale și multilingve, or, după obținerea independenței, politica educațională nu a reușit să imprime o coeziune mai înaltă societății moldovenești. Limba română – limba oficială a Republicii Moldova este învățată superficial în comunitățile locale și regionale locuite compact de reprezentanții grupurilor etnice în care limba maternă și limba de comunicare este alta decât cea oficială. Elemente esențiale ale educației – inclusiv legate de identitate, cum ar fi limba și istoria, precum și de cetățenia activă, drepturile omului și toleranța – sunt în continuare văzute în mod diferit de diferite etnii, iar actualele elemente oficiale sunt pe larg contestate la nivel etnic sau regional.

Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030” [9] a identificat, de asemenea, lipsa integrării subiectelor în rezolvarea problemelor cum ar fi drepturile copilului, cetățenia activă, echitatea și respectul pentru diversitate în curriculumul oficial ca o altă problemă persistentă. În cazul în care problemele educației interculturale și multilingve, ale educației pentru dezvoltare, cele de rezistență la diferite provocări, nu se vor rezolva printr-o strategie echilibrată, orientată spre obținerea de rezultate la nivel de atitudini, relații și comportamente sociale, în comunitățile locale și în societate, în ansamblu, starea de bine a cetățenilor, va fi afectată de tensiuni și conflicte. De asemenea, se va perpetua divizarea cetățenilor după criteriile etnice, lingvistice, sociale, generând polarizarea societății, ca impediment în funcționarea democratică a acesteia.

Ultima variantă a textului documentului citat mai sus urmează să apară pe paginile web oficiale și obiectivele trasate pentru soluționare problemelor de mai sus – *Obiectivul strategic nr. 2 – Școala incluzivă pentru societatea incluzivă* prevede asigurarea unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii și tinerii, inclusiv pentru cei din grupuri vulnerabile, astfel încât până în anul 2030 toți copiii/ elevii indiferent de grupul-țintă, să fie incluși în instituții de învățământ general, iar absolvenții din acest grup să aibă acces la învățământul profesional tehnic și cel superior, precum și la alte forme de educație pe parcursul întregii vieți.

Obiectivul strategic nr.5. Mediile de învățare sigure, formative, incluzive pentru o educație calitate la toate nivelurile sistemului de învățământ propune un șir de direcții prioritare de acțiuni, precum revizuirea documentelor de politici curriculare în direcția creșterii relevanței și a corelării competențelor formative cu competențele-cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți și competențele-cheie pentru dezvoltarea sustenabilă, competențe cheie pentru dezvoltarea deprinderilor de viață, rezilienței și adaptabilității la realitatea economică, socială și lingvistică, precum și a desconggestionării conținuturilor și perfecționării structurii disciplinelor prin inter- și trans- disciplinaritate etc. [10].

Deși s-a aprobat Planul Național de Aplicare a Strategiei Educația 2030 [Ibidem, p.

9], suntem conștienți de multitudinea de provocări cu care ne vom confrunta. Dintre acestea, se enunță progresul limitat în promovarea incluziunii școlare, cu precădere pentru copiii/ elevii/ studenții cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale CES și a copiilor/ elevilor/ studenților din familii dezavantajate socio-economic și elevi aparținând minorităților naționale; promovarea insuficientă a educației interculturale și multilingve, a educației pentru asigurarea egalității de gen, a educației pentru pace și dezvoltare, de rezistență la diferite provocări, inclusiv cele legate de pandemia COVID-19, dar și rezultate sub așteptări în politicile sociale și comunitare în educație, mai ales în privința serviciilor sociale pentru grupuri dezavantajate.

La nivel internațional, activitatea în acest domeniu este în primul rând ghidată de Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație (1960), precum și de Obiectivul de dezvoltare durabilă 4 și de Cadrul de acțiune Educația 2030, care subliniază incluziunea și echitatea ca fundație pentru o educație de calitate. Dreptul la educație urmărește să se asigure că fiecare își realizează dreptul uman de a avea acces la o educație de calitate pe tot parcursul vieții.

O abordare incluzivă a educației înseamnă că nevoile fiecărui individ sunt luate în considerare și că toți cursanții participă și realizează împreună. Se recunoaște că toți copiii pot învăța și că fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și nevoi de învățare unice. O atenție specială este pusă pe copiii/elevii/tinerii/adulții, care pot fi expuși riscului de marginalizare, excludere sau performanțe insuficiente [5].

În ultimă instanță, motto-ul *Educația transformă vieți* se află în centrul misiunii UNESCO de a construi pacea, a eradica sărăcia și a administra dezvoltarea durabilă. Este un drept uman pentru toți, de-a lungul întregii vieți. Organizația este singura agenție a Națiunilor Unite a cărei misiune acoperă toate aspectele educației. I s-a dat mandatul de a conduce Agenda Globală Educația 2030 prin Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4. UNESCO acționează ca un lider global și regional în educație, lucrând pentru consolidarea sistemelor educaționale din întreaga lume și abordând provocările globale contemporane prin educație cu egalitatea de gen ca principiu fundamental. Acțiunea sa se concentrează pe dezvoltarea educației de calitate de la educația timpurie până la învățământul superior și nu numai.

Dialogul intercultural (DIC) oferă o oportunitate de implicare semnificativă pentru persoanele dedicați valorilor globale și dispuși să ia în considerare perspective diferite. Ca formă transformatoare de comunicare, DIC poate contribui la o acceptare sporită a celorlalți, satisfăcând astfel scopul unei coexistențe pașnice între diverse culturi și identități [11].

Globalizarea continuă să micșoreze lumea, aducând diverse culturi mai aproape decât oricând. Această multitudine de culturi poate fi o forță puternică pentru sprijinirea dezvoltării durabile și a coexistenței armonioase printr-o înțelegere reciprocă a diferențelor culturale. Beneficiile pe care diversitatea le poate oferi unei comunități nu sunt întotdeauna evidente imediat și pot opri progresul pe măsură ce provocările societale domină conversațiile locale. Primul pas spre susținerea multiculturalismului este prin comunicarea între diverse grupuri. Este fundamentul societăților pașnice care ne va ajuta să atingem Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă [7].

În concluzie, apreciem importanța crucială a documentelor citate pentru teoria și practica educațională, care ne servesc în calitate de piloni și de vectori de activitate întru

sporirea calității, accesului și relevanței demersurilor pedagogice pentru toate vârstele, inclusiv pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

În ultimă instanță, atitudinea incluzivă a societății, în ansamblu și a fiecărui individ, în parte, determină optimizarea continuă a procesului socio-educational, bazat pe cadrul analitic în cauză. Or, conform cu J. MacDonald „Singurul lucru asupra căruia avem întregul control este legat de atitudinile noastre” [6, p. 278], iar acestea determină mod decisiv schimbările pozitive de care avem atât de mare nevoie în direcțiile date.

Cadru praxiologic: un proiect intercultural și incluziv de pionierat bazat pe rezultate. Întru ilustrarea aplicativității și funcționalității demersului teoretic-legislativ, vom insista asupra unor aspecte-cheie de bilanț dintr-un proiect național interuniversitar, încheiat recent „Promovarea și dezvoltarea educației interculturale/EIC în formarea inițială a cadrelor didactice” (faza 1 și 2), implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția, pe parcursul anilor 2018-2023 (<https://eic.prodidactica.md>). Deoarece educația interculturală în sens îngust, specific și incluziunea socio-educatională au fost vectorii conceptuali ai inițiativei noastre, vom stăruia asupra rezultatelor cantitative și calitative, de bază, în opinia noastră, care vor asigura impactul și durabilitatea proiectului, inclusiv prin instituționalizarea schimbărilor de anvergură, produse la nivel național și universitar/ organizațional. Politicile educaționale citate mai sus ne-au ghidat în mod consecvent demersurile noastre.

Astfel, la prima fază a proiectului, au participat peste 2 mii de manageri, profesori universitari și studenți, copii de grădiniță, elevi, educatori, profesori școlari și părinți din 3 universități (Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Comrat), cu 9 facultăți și peste 20 de programe de licență și masterat de profesionalizare, la domeniul *Științele Educației*, peste 20 departamente din domeniul socio-umanistic, peste 40 de discipline abordate din perspectiva educației interculturale la nivel de curricula/module/teme în cadrul planului de studii specific al fiecărei universități (câte 4 piese curriculare per universitate (Curriculum de educație universitară, Ghid metodologic și suport de curs, Îndrumar pentru stagiile de practică și Bibliorafuri cu fișe distributive, elaborate și pilotate) [4].

La fază a II-a s-au mai adăugat 4 universități (Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” (+Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău – primul an de proiect, ulterior a fost absorbită de UPSC), Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul, Universitatea de Stat „Gr. Țamblac” din Taraclia, care au trecut prin același proces de dezvoltare strategică și curriculară din perspectiva EIC, însă doar cu programele de licență, cu implicarea a 7 facultăți și 7 Programe de licență, la domeniul *Științele Educației*, 10 departamente din domeniul socio-umanistic, 51 discipline abordate din perspectiva EIC, de asemenea, la nivel de curricula/module/teme abordate.

Piese curriculare de pionierat, elaborate au fost expertizate și recenzate la nivel național și internațional și au fost completate la faza a II-a cu o Culegere de instrumente de monitorizare și evaluare a competenței interculturale (CIC) pentru studenții pedagogi și o Culegere de instrumente de monitorizare și evaluare a CIC pentru copiii, elevii și tinerii de până la 18 ani. Produsele din faza a II-a se află în proces de publicare pe hârtie și în format digital, în calitate de resurse educaționale deschise. Ca rezultat de ansamblu, educația interculturală a fost și continuă a fi promovată la nivel instituțional și național din perspectivă strategică, curriculară, abilitare profesională a cadrelor didactice și prin

inițierea studenților și copiilor/elevilor, profesorilor și părinților din instituțiile de practică pedagogică, de specialitate. Competențe interculturale au fost dezvoltate la diferite niveluri (avansat, mediu, minim) la actorii educaționali menționați mai sus, iar piesele curriculare de calitate acoperă un gol informativ și formativ mare în practica universitară.

Abilitarea profesională în educația de gen a profesorilor universitari și a viitorilor pedagogi a inclus parcurgerea de manieră analitică și participativă a surselor bibliografice și a experiențelor consistente și diverse, cu privire la incluziunea de gen în curricula de educație interculturală și în ghidurile metodologice aferente, dar și în instrumentele pentru stagiile de practică. Obiectivele specifice au inclus informarea esențializată pe marginea fenomenului violenței în bază de gen în contextul educației de gen; identificarea și analiza componentelor competenței de gen în raport cu competența interculturală ș.a. Dezbaterile la temă au avut la bază mult cunoscutul și vehiculatul postulat din Declarația universală a drepturilor omului (1948): „Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi”. Aspectele tematice propuse au vizat și delimitările conceptuale cu referire la violența față de femei, violența în bază de gen; bulluig-ul, hărțuirea sexuală versus flirtul, cadrul legal; instrumentele de prevenire/diminuare a violenței în instituțiile educaționale; stereotipurile de gen; feminitatea toxică, masculinitatea toxică, transformarea acestora; reziliența tinerelor și tinerilor etc.

Resursele educaționale generoase oferite pentru dotarea modernă a 7 Centre de resurse în 6 universități și parteneriatele educaționale de calitate cu 6 instituții de învățământ superior prin implicarea responsabilă și profesionistă a 6 coordonatori instituționali și a 6 echipe de proiect au favorizat funcționarea unor comunități academice în acțiune pentru promovarea și dezvoltarea EIC, mobilizate prin diferite forme de activitate: seminare cu cadrele didactice și manageriale, ședințe cu părinții, evenimente de diseminare. Tot în cadrul Centrelor s-au organizat mai multe ședințe cu participarea reprezentanților OLSDÎ și a coordonatorilor universitari ai stagiilor de practică pedagogică, la care s-a subliniat necesitatea fortificării parteneriatelor educaționale dintre universități, școli și grădinițe, a mentoratelor de inserție profesională, în vederea valorificării beneficiilor multiple ale educației interculturale pentru toți actorii educației.

Ședințele cu părinții, desfășurate de metodiștii de la practică, în colaborare cu studenții, au relevat dorința acestora ca grădinițele și școlile și să devină spații educaționale cu adevărat incluzive, în care să domine un climat favorabil, sănătos, prietenos copilului, care să promoveze cultura conviețuirii și a dialogului intercultural și să pună în valoare diversitatea de orice natură ar fi acesta: de limbă, de gen, de apartenență socială, religie, stare de sănătate ș.a. S-a reiterat postulatul ca suntem cu toții diferiți, ceea ce este minunat, pentru că suntem în felul acesta unici. Fără diversitate viața ar fi plictisitoare. Părinții au pus accent pe faptul că dimensiunea EIC este importantă pentru a fi promovată în societate și fiecare conștientizează că este benefic aportul personal în dezvoltarea interculturalității. Ca rezultat, părinții au înțeles că și acasă, în familie, urmează să promoveze mai insistent valorile interculturalității și ale incluziunii, precum toleranța, respectul, pacea, egalitatea, prietenia, ajutorul reciproc ș.a.

Activitățile de transfer a achizițiilor pedagogice privitoare la EIC s-au produs, în principal, în cadrul Centrelor didactice de resurse în EIC, echipate în fiecare universitate, cu implicarea profesorilor și studenților. Dintre cele mai frecvente acțiuni didactice, cu caracter interactiv, menționăm, în primul rând, lecțiile practice, cu caracter demonstrativ,

În care se utilizează pe larg multitudinea de materiale disponibile, inclusiv literatura la temă, instructajele și consultațiile privitoare la stagiile de practică din școli și grădinițe, cluburi de discuții, dialoguri profesionale, mese rotunde cu practicienii, conferințe științifice la nivel național și internațional ș.a. Pentru extinderea impactului, s-a insistat pe continuarea transferului achizițiilor inovatoare și utile pentru profesionalizarea cadrelor didactice și manageriale. De asemenea, urmează să se intensifice schimbul de experiență între instituții, dar și să se sensibilizeze cât mai multe comunități vizavi de necesitatea stringentă de dezvoltare a competențelor interculturale și de adaptare la diverse contexte multiculturale și multilingve.

Concluzii și recomandări. Grație eforturilor și succeselor proiectelor, apreciate la nivel național și internațional, Ministerul Educației și Cercetării a emis un ordin specific privind predarea EIC la facultățile cu profil pedagogic [4], similar cu experiența precedentă a EI [3].

În final, reiterăm că EIC, precum și EI, continuă a fi prioritare de vreme ce mediul din care facem parte este unul eminent multicultural, iar, în ultimii ani, agresiunea militară a Rusiei în Ucraina continuă, numărul de refugiați în țara noastră continuând să crească. Valorificarea competențelor interculturale ale membrilor echipei de proiect s-a completat și cu achizițiile proiectului implementat de mai bine de 10 ani de CE PRO DIDACTICA „Cultura bunei vecinătăți (clasele I-IV) în Moldova” [2], inițiativă de parteneriat cu Ucraina și cu regiunea transnistreană, sprijinită financiar de Fundația Parteneriat Global pentru prevenirea conflictelor armate (<https://www.gppac.net/>). Alte proiecte ale societății civile, în parteneriat cu instituțiile publice, continuă (<https://prodidactica.md/proiecte-curente/>) și vor continua bunele practici descrise de noi, care au rămas în sistem ca soluții inovative la multe probleme/conflicte, cu repercusiuni alarmante *la nivel local și global*, în prezent, dar și în viitor.

Referințe bibliografice:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014, 2023 [online] [citat 04.12.2023]. Disponibil: https://lege.md/act/codul_educatiei
2. *Cultura bunei vecinătăți*. Curriculum pentru clasele I-IV. Disciplină opțională [online] [citat 05.12.2023]. Disponibil: https://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/10/Curriculum_CBV.pdf
3. *Educație incluzivă*. Unitate de curs [online] [citat 03.12.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educati_incluziva_final.pdf
4. *Educație interculturală*. Curricula și Ghiduri metodologice universitare [online] [citat 04.12.2023]. Disponibil: <https://drive.google.com/drive/folders/1tu0JnBQCsr4NXm9Uvj7egYETveL8FGpV>
5. *Inclusion in education* [online] [citat 05.12.2023]. Disponibil: <https://www.unesco.org/en/inclusion-education>
6. MACDONALD, J. *Doamne, schimbă-mi atitudinea până nu e târziu*. Arad: Gramma.ro, 2020. 288 p. ISBN 978-606-8987-30-9.
7. *Obiectivele de dezvoltare durabilă* [online] [citat 06.12.2023]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/obiectivele_de_dezvoltare_durabila.pdf
8. *Ordinul nr.1198 din 02.11.2020, cu privire la cursul de Educație interculturală* [online] [citat 03.12.2023]. Disponibil: <https://mec.gov.md/en/content/educatie-interculturala>
9. *Strategia Națională de dezvoltare Moldova Europeană 2030* [online] [citat 07.12.2023]. Disponibil: [file:///C:/Users/User/Downloads/134582%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/134582%20(1).pdf)
10. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025* [online] [citat 04.12.2023]. Disponibil: <https://www.legis.md/cautare/>
11. *UNESCO e-platforme on intercultural dialog* [online] [citat 06.12.2023]. Disponibil: <https://www.unesco.org/interculturaldialogue/en>.

PARTICULARITĂȚILE BULLYING-ULUI FAȚĂ DE ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE: REZULTATELE STUDIULUI

*Tatiana ȘOVA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Veronica RUSOV, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova*

Abstract: *The article delves into the issue of bullying among students with special educational needs (SEN) within educational institutions. Bullying is depicted as a persistent and intricate problem, demanding a multidisciplinary and comprehensive approach. Students with SEN are frequently targeted by verbal and physical aggressions, with repercussions that can be devastating, encompassing diminished self-esteem, anxiety, and depression. A distinctive feature of bullying against students with SEN is their frequent inability to defend themselves due to physical or emotional limitations. Bullying can also occur in online environments, complicating detection and requiring specific strategies to safeguard students. Bullying can also impact the social skills development of students with SEN, exacerbating their marginalization. Additionally, communicating negative experiences can be challenging, resulting in underreporting of bullying incidents. Studies in the Republic of Moldova reveal that a significant percentage of children, including those with SEN, are exposed to various forms of violence, including bullying. To counter these issues, strict anti-bullying policies, teacher training in identification and effective intervention, and the promotion of an inclusive and accepting environment are imperative. A study conducted within the "Together for Quality Education" Project aimed to identify the manifestations of bullying towards students with SEN and formulate recommendations for prevention and combating this phenomenon. The conclusions suggest that informing and training teachers, involving parents, and creating a safe and accepting environment are crucial in combating bullying among students with SEN.*

Keywords: *bullying, students with special educational needs, roles in bullying situations, inclusive education.*

Bullying-ul față de elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) reprezintă o problemă complexă și persistentă în cadrul instituțiilor educaționale, necesitând o abordare multidisciplinară și comprehensivă. Acești elevi sunt frecvent ținta agresiunilor verbale și fizice, glumelor crude sau a remarcilor răutăcioase legate de comportamentul sau modul lor de învățare. Victimele bullying-ului pot suferi de consecințe devastatoare, inclusiv scăderea stimei de sine, anxietate, depresie și o frică persistentă de a merge la școală, ceea ce poate duce la absenteism crescut și la o scădere a performanței academice. Una dintre particularitățile esențiale ale bullying-ului față de elevii cu CES este incapacitatea frecventă a victimelor de a se apăra, cauzată de limitările fizice sau emoționale. Agresorii pot exploata aceste vulnerabilități, intensificând sentimentul de neputință al victimelor. De exemplu, dependența de dispozitive de asistență poate fi utilizată împotriva elevului, fie prin ridiculizare, fie prin sabotaj fizic al dispozitivelor respective. Elevii cu CES pot deveni, de asemenea, victime ale cyberbullying-ului, unde agresorii folosesc tehnologia pentru a hărțui într-un mod în care se simt ascunși și mai puțin responsabili de acțiunile lor. Aceasta complică detectarea cazurilor de bullying și necesită vigilență constantă și strategii adaptate pentru protecția online a elevilor.

În plus, bullying-ul poate inhiba dezvoltarea abilităților sociale adecvate la acești elevi, care sunt deja adesea marginalizați sau ridiculizați. Efectele pot fi amplificate de

dificultățile în comunicarea experiențelor lor negative, ceea ce face ca bullying-ul să fie mai puțin recunoscut sau raportat de către profesori sau personalul școlar.

Conform Biroul Național de Statistică, în țara noastră, în jur de 12,3 mii de copii cu vârste între 0 și 17 ani sunt cu dizabilități, reprezentând 2% din numărul total al copiilor din țară. 1 din 3 copii cu dizabilități are vârsta între 7 și 15 ani și 1 din 4 copii cu dizabilități are vârsta între 0 și 6 ani.

Cercetările realizate în Republica Moldova în anul 2019 referitoare la violența împotriva copiilor și tinerilor (VACS), dezvăluie că aproximativ 36,8% dintre fete și 37,8% dintre băieți au fost expuși la diverse forme de violență, în timp ce 14,4% dintre fete și 5,3% dintre băieți au fost victime ale violenței sexuale până la vârsta de 18 ani. Un alt studiu arată că majoritatea elevilor de gimnaziu și liceu din Republica Moldova (86,8%) sunt implicați în situații de bullying, fie ca victime, fie ca agresori, fie ca martori, cu peste 2/3 (75,6%) dintre aceștia fiind martori la astfel de incidente. Dintre elevii expuși bullying-ului, aproximativ 70% au fost victime, în timp ce peste 40% au manifestat comportamente de agresiune. Într-un raport generalizat referitor la violența asupra copiilor pentru primul semestru al anului școlar 2020-2021, se specifică că din 3586 de copii raportați ca victime ale violenței, 572 de cazuri au fost direcționate către autoritățile competente [1].

Pentru a contracara aceste provocări, școlile trebuie să implementeze politici stricte împotriva bullying-ului, să ofere formare adecvată pentru profesori în identificarea și intervenția eficientă în cazurile de bullying, și să promoveze un mediu incluziv și acceptant pentru toți elevii. Includerea în curriculum a lecțiilor despre drepturile omului și despre respectarea diferențelor poate educa elevii împotriva comportamentelor de bullying. De asemenea, este important să se creeze grupuri de suport și să se desfășoare sesiuni regulate de consiliere pentru victime și agresori.

Astfel, o abordare integrată și susținută este esențială pentru a asigura că toți elevii, indiferent de nevoile lor speciale, pot beneficia de un mediu educațional sigur și stimulat, în care să fie respectați și valorizați. Aceasta nu numai că va ajuta la reducerea bullying-ului, dar va contribui și la construirea unei societăți mai echitabile și incluzive.

Pornind de la aceste argumente, am inițiat și am realizat un studiu în cadrul Proiectului „Împreună pentru Educație de Calitate” implementat de Asociația Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF) din Republica Moldova cu suportul financiar oferit de Liechtenstein Development Service (LED), care a avut drept scop identificarea particularităților de manifestare a bullying-ului față de elevii cu CES la nivelul claselor gimnaziale în vederea elaborării recomandărilor psihopedagogice de prevenire și combatere a acestui fenomen.

Obiectivele de cercetare au vizat: (1) Evaluarea nivelului de înțelegere a conceptului de bullying bazat pe dizabilitate de către elevii, cadrele didactice și membrii SAP; (2) Stabilirea cauzelor bullying-ului față de elevii cu CES; (3) Identificarea categoriilor de copii cu CES supuse cel mai frecvent bullying-ului în cadrul claselor gimnaziale din instituțiile de învățământ din țară; (4) Precizarea rolurilor de grup în situația de bullying cu implicarea elevilor cu CES; (5) Determinarea tipurilor și formelor de bullying manifestate față de elevii cu CES; (6) Estimarea frecvenței manifestării bullying-ului manifestate față de elevii cu CES; (7) Stabilirea opiniilor diferitor categorii de specialiști privind măsurile ce trebuie întreprinse pentru prevenirea și combaterea bullying-ului față de elevii cu CES.

Întrebările formulate la conceperea cercetării au fost următoarele:

- Cum este înțeles termenul de bullying bazat pe dizabilitate?
- Care sunt cauzele bullying-ului față de elevii cu CES?
- Copii din care categorie de CES sunt cel mai frecvent supuși bullying-ului?
- Căror forme de bullying sunt supuși copii cu CES?
- Care sunt direcțiile și strategiile de intervenție în situațiile de bullying manifestat față de elevii cu CES?
- Ce greșeli comit specialiștii în prevenirea și intervenția în situațiile de bullying la nivel de instituție de învățământ?

Eșantionul experimental a fost unul stratificat, format din 1534 subiecți, dintre care: 58 de membri ai SAP, 679 de cadre didactice, 797 de elevi din clasele gimnaziale.

Instituțiile educaționale în care s-a realizat studiul au fost selectate din cele trei zone ale Republicii Moldova (centru, sud și nord) pentru a putea formula constatări la nivel republican. Astfel, subiecții cercetării au fost din instituțiile de învățământ din municipiul Bălți și din 19 raioane din țară (Anenii Noi, Strășeni, Drochia, Leova, Briceni, Dondușeni, Telenești, Orhei, Ialoveni, Soroca, Taraclia, Edineț, Glodeni, Cahul, Ungheni, Sîngerei, Dubăsari, Rezina, Rîșcani).

În realizarea studiului au fost aplicate instrumente de cercetare, care au fost corelate direct cu dimensiunile cercetării.

Tabelul 1. Dimensiunile instrumentelor de cercetare

<i>Instrumente</i>	<i>Surse de date</i>	<i>Dimensiuni</i>	
Chestionar privind bullying-ul elevilor cu CES pentru membri SAP	Membrii SAP	<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințe despre bullying-ul bazat pe dizabilitate • Tipurile, frecvența, cauzele de bullying față de elevii cu CES 	<ul style="list-style-type: none"> • Consecințele bullying-ului asupra elevului cu CES • strategiilor de prevenire și direcții de intervenție a bullying-ului elevilor cu CES
Chestionar privind bullying-ul elevilor cu CES pentru cadrele didactice	Cadrele didactice și Cadrele didactice de sprijin	<ul style="list-style-type: none"> • Rolul elevului cu CES în situația de bullying • Categoriile de elevi cu CES supuși cel mai frecvent bullying-ului • Comportamente ale elevului CES în rol de victimă a bullying-ului • Motivele elevului cu CES de a ascunde cazul de bullying • Comportamentul observatorului în situația de bullying 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalități de realizare a asistenței elevilor cu CES implicați în bullying • Modalități de monitorizare a situației de bullying față de elevii cu CES • Modalități de închidere a cazului de bullying față de elevii cu CES • Experiențe înregistrate în intervenția în situațiile de bullying față de elevii cu CES • Greșeli în prevenirea și intervenția situațiilor de bullying față de elevii cu CES
Chestionar privind bullying-ul elevilor cu CES pentru elevi	Elevi din clasele V-IX	<ul style="list-style-type: none"> • Tipurile și formele de bullying la care sunt supuși elevii cu CES • Localizarea în spațiu și timp a bullying-ului față de elevii cu CES 	

Ca rezultat al aplicării instrumentelor de cercetare, am formulat concluzii pe mai multe dimensiuni.

Referindu-ne la *definirea conceptului de bullying*, am stabilit că este explicat parțial și vag de către membrii SAP, cadrele didactice și elevii din ciclul gimnazial; respondenții utilizează 9 termeni pentru a defini „bullying-ul bazat pe dizabilitate”: „Tachinare”, „Maltratare”, „Etichetare”, „Ignorare/Marginalizare”, „Violență/Abuz”, „Hărțuire”, „Agresivitate”, „Înjosire/Umilire”, „Tachinare”; „Agresivitatea” este termenul cu ajutorul căruia toți respondenții, cel mai frecvent, definesc bullying-ul.

Ne-a interesat *gradul de informare cu privire la bullying-ul față de elevii cu CES*. Aici identificăm o măsură medie a membrilor SAP, cadrelor didactice și elevilor sunt despre bullying-ul față de elevii cu CES. Procentul respondenților care au menționat că „deloc” nu sunt informați despre bullying-ul față de elevii cu CES, în medie este de 2,73%. În general, gradul de informare despre bullying-ul față de elevii cu CES la cele trei categorii de respondenți nu variază semnificativ ceea ce indică că crește conștientizarea problemei bullying-ului în instituțiile de învățământ, iar efortul depus este unul comun.

Este important, în opinia noastră, să specificăm *constatări privind cauzele bullying-ului*. Cea mai frecventă cauză, în viziunea membrilor SAP și a cadrelor didactice, este „mediul familial”, care implică mediul conflictual, familii dezorganizate sau monoparentale, lipsa de comunicare și afecțiune, consum de alcool, lipsa unei minime exigențe parentale. Elevii au indicat „mediul școlar” care vizează managementul defectuos al clasei de elevi și al situațiilor de criză, ignorarea sau tratarea preferențială a elevilor, abuzul de măsuri disciplinare, programa supraîncărcată. Mai mult de jumătate din membrii SAP au oferit au menționat că toate cauzele enumerate sunt frecvente. Doar 11,86% de elevi au indicat drept cauză frecventă „*mediul individual: trăsăturile de personalitate, impulsivitate, teribilism, căutarea de senzații, imaginea de sine scăzută, opoziționism, instabilitate emoțională, probleme specifice adolescenței*”.

În situația de bullying, *cel mai frecvent rol al elevilor cu CEC* în opinia a 55,20% de membri ai SAP este de „observator neimplicați”, pe când 19,90% de cadre didactice consideră că elevii cu CES cel mai des sunt „observatori pasivi”. Cel mai frecvent rol indicat de elevi (13,40%) este cel de agresor.

Profilul agresorului, în viziunea a 79,30% de membri ai SAP, 48,50% de cadre didactice și 59,30% de elevi, este constituit „dintr-un grup de elevi-agresori din clasa în care învață elevul cu CES”. Aici opiniile respondenților au coincis.

Agresorul „vrea să se impună ca lider răbindu-i, intimidându-i sau jignindu-i pe cei din jurul său” este răspunsul referitor la *comportamentul agresorului*, răspuns obținut de la 28,30% de cadre didactice și 39,70% de elevi.

Ne-a preocupat și opinia respondenților referitoare la *categoriile de elevi cu CES supuși cel mai frecvent bullying-ului*. 37,93% de membri ai SAP consideră că cel mai frecvent sunt supuși bullying-ului „elevii cu tulburări emoționale (afective) și de comportament”; 19,44% de cadre didactice și 33,29% de elevi menționează că cel mai frecvent sunt supuși bullying-ului „elevii cu dificultăți/ dizabilități de învățare”.

În aceeași ordine de idei este și răspunsurile primite cu referire la *manifestările comportamentale ale elevilor cu CES în rol de victimă*. Cele mai evidente comportamente care denotă că elevii cu CES sunt supuși bullying-ului sunt că „devin neliniștiți când este întrebat ce se întâmplă”, „este deseori singur și exclus de către restul elevilor din

activitățile de grup în timpul pauzelor”, „devine retras, pare supărat, nefericit, încordat, înlăcrimat, abătut sau neajutorat”. Uneori, cauzele de bullying sunt greu de sesizat. *Motivele de ascundere a cazului de bullying*, în viziunea a 48,50% de cadre didactice și 52,90% de elevi este „frica de răzbunare”. Cu regret, printre răspunsurile cadrelor didactice (7,80%) și elevilor (5,90%) s-a întâlnit „cred că este ceva normal să fii abuzat”.

În cazurile de bullying, *comportamentul observatorului* de a „nu intervin din frica de a deveni victime” s-a înregistrat la 32,10% de cadre didactice și 34% de elevi. Tot aici 45,40% de cadre didactice și 28,80% de elevi au menționat că „nu am observat așa comportamente față de elevii cu CES”.

Respondenții au fost solicitați să specifice *apărătorii elevilor cu CES supuși bullying-ului*. 63,80% de elevi consideră că cel mai frecvent intervine „dirigintele”.

Constatările privind *tipurile de bullying la care sunt supuși cel mai frecvent elevii cu CES*, în viziunea a 93,10% de membri ai SAP, 74,10% cadre didactice și 50,60% de elevi este bullying-ului verbal. Bullying-ul social este indicat de 70,70% de membri ai SAP. Bullying-ul fizic este indicat de 50,60% de elevi și 30,80% de cadre didactice. Bullying-ul sexual a fost menționat cel mai puțin – 27,60% de membri ai SAP, 1,80% cadre didactice și 5,40% de elevi.

Membrii SAP și cadrele didactice au viziuni diferite față de cele menționate de elevi privitor la *spațiul cu probabilitate înaltă de producere a situațiilor de bullying față de elevii cu CES*. Locul cel mai supus riscului în viziunea a 65,50% din membrii SAP este „holul/coridorul” din instituția de învățământ. 20,60% de elevi indică „clasa” ca loc cu probabilitate înaltă de producere a situațiilor de bullying față de elevii cu CES. 39,60% de cadre didactice consideră că elevii cu CES sunt supuși bullying-ului în „drum spre casă”.

Drept urmare, cea mai frecventă *consecință bullying-ului asupra elevului cu CES* indicată de către 44,47% de elevi este „traume psihice (depresie, închidere în sine, anxietate)”. Elevii au menționat că consecințele bullying-ului asupra agresorului elevului cu CES sunt „comunicare cu poliția”, „suicid”, „amendă”, „rușine”, „agresivitate”, „răzbunare”, „exmatriculare”, „pedeapsă”. 79,30% de membri ai SAP consideră că cea mai evidentă consecință a bullying-ului asupra elevilor cu CES este că „pot pierde sau nu reușesc să-și dezvolte respectul de sine, să experimenteze sentimente de izolare și pot deveni retrase și deprimare”. 49,50% de cadre didactice consideră că „frica poate duce la absenteism sau abandon”. Tot în aceeași ordine de idei, 55,02% de elevi menționează că „pedeapsa” este cea mai frecventă *consecință a bullying-ului asupra agresorului*. Elevii au manifestat prin acest răspuns predispoziția spre tratare negativă a elevilor-agresori.

Cea mai utilizată *strategie de prevenire a bullying-ului față de elevii cu CES* este „desfășurarea campaniilor de informare privind fenomenul bullying” care a fost indicată de către 73,30% de cadre didactice, iar cea mai puțin aplicată strategie, obținând doar 28,40%, este exersarea modalităților adecvate de reacție în situația de bullying. 67,90% de cadre didactice menționează că „stabilirea regulilor clasei care exprimă clar ce așteptăm de la un copil să facă într-o situație de interacțiune cu colegii” este cea mai eficientă strategie de intervenție la nivel de context în situațiile de bullying față de elevii cu CES. Strategiile „creșterea supervizării în locurile în care se întâmplă cel mai frecvent comportamente de bullying (terenuri de sport, holuri, băi, curtea școlii)” și „stabilirea consecințelor clare pentru încălcarea regulilor și să aplicăm consecvent consecințele pentru manifestarea comportamentelor de bullying” au fost indicate ca fiind eficiente de

către circa 40,80% de cadre didactice. 46,68% dintre respondenți au menționat „monitorizarea permanentă prin observare sistematică” drept modalitate de monitorizare a situației de bullying față de elevii cu CES.

Au fost colectate și alte *modalități de monitorizare a situației de bullying față de elevii cu CES*, precum „susținerea copilului”, „creșterea gradului de conștientizare în rândul elevilor a problemelor și a situațiilor apărute”, „medierea conflictelor lipsite de pericol”, „responsabilizarea elevilor de a raporta situația de bullying”. Membrii SAP mai frecvent implică părinții în situațiile de bullying: 24,14% prin „ședințe colective, mese rotunde, traininguri”, 18,87% prin „discuții individuale”, 15,52% prin „activități educative”. Cadrele didactice deseori implică părinții în situațiile de bullying: 39,03% prin „informare individuală orală/ scrisă, oferire de suport”, 18,26% prin „activități de explicare și corectare comportamentală”.

Bullying-ul continuă să reprezinte o problemă endemică atât la nivel național, cât și internațional, constituind o un subiect important pentru dezbateri și cercetări științifice. Această problemă devine și mai accentuată în contextul copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). Or, elevii cu CES sunt adesea mai expuși riscului de a fi victime ale bullying-ului, o realitate severă care este uneori ignorată. Fiecare copil are dreptul de a se simți protejat și în siguranță atât în mediul școlar, cât și în comunitate. Acest drept este valabil și pentru copiii cu CES, care trebuie să aibă posibilitatea de a învăța și de a se dezvolta într-un mediu liber, fără discriminare și hărțuire. Pentru a combate bullying-ul elevilor cu CES în Republica Moldova, este necesară abordarea unei strategii holistice prin implicarea structurilor guvernamentale, organizațiilor non-guvernamentale și a întregii comunități în vederea promovării educației incluzive și asigurării mediului educațional sigur și egal tuturor elevilor.

Referințe bibliografice:

1. CHEIANU-ANDREI, D., SÎMBOTEANU, D., ANDREI, I. *Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova*. Studiu efectuat de Centrul de Investigații și Consultanță „SocioPolis”, la cererea UNICEF Moldova, 2019. 104 p.
2. *Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului*. Aprobata prin ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 1024 din 13.10.2022 [online] [citată 23.11.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134051&lang=ro
3. *Metodologia de aplicare a Procedurii de organizare instituțională de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de VNET*. Aprobata prin Ordinul MECC nr. 858 din 23 august 2013 [online] Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/7._ordin_me_858_23.08.2013_metodologie_procedura_ro.pdf
4. PETRICĂ, S. *Stop bullying în școală*. Program adresat cadrelor didactice. Chișinău: Print Caro, 2021. 44 p.
5. PETRICĂ, S., TERZI-BARBĂROȘIE, D. *Antibullying: prevenire și intervenție*. Program adresat profesioniștilor. Chișinău: Print Caro, 2021. 132 p.
6. *Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului*. Anexa nr. 1 la Ordinul Ministerului Educației nr. 77 din 22 februarie 2013 [online] [citată 25.11.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/procedura_de_organizare_institutionala_si_de_interventie_a_lucratorilor_institutiilor_de_invatamant_in_cazurile_de_abuz_neglijare_exploatare_trafic_al_copilului.pdf
7. *Programul Național pentru Protecția Copilului pe anii 2022-2026* [online] [citată 27.11.2023]. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-325-mmmps-site_.pdf

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

CZU 378.126:111.11

REPREZENTĂRI ALE STUDENȚILOR PEDAGOGI PRIVIND SENSUL EXISTENȚEI UMANE

**Claudia Daniela ARGHIROIU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
cadru didactic în învățământul preșcolar, grad didactic unu,
Grădinița Nr. 23, Sector 2, București, România**

Abstract: *This article addresses the issue of the specifics of the development of social intelligence, as an integral ability to correctly perceive, understand and predict people's behavior, to recognize a person's intentions, feelings and emotional state, through non-verbal and verbal expression, we understand his natural change over time, expressed in quantitative and qualitative transformations, involving two contexts of the interaction situation - objective-objective and subjective-personal. In order to carry out the given task, it was necessary to select methods that would allow revealing the relationship between the level of development of social intelligence and the specificity of understanding the contexts of the interaction situation and with communicative properties, identified by us, based on the method of studying social intelligence (Social Intelligence test after J. Guilford and M. Sullivan) and the method of diagnosing the specificity of understanding the contexts of the interaction situation. As is known, the professional activity of a pedagogue is inextricably linked to communication; in any pedagogical process there is always an interaction. Learning itself is seen as a joint activity of the teacher and the student, in the latter's assimilation of the cultural-historical experience. A multitude of researches by specialists in the field are dedicated to the problem of pedagogical communication. Pedagogical interaction involves the presence of two aspects: it necessarily includes the side of the subject (cultural and historical experience, knowledge, skills that must be transferred to the student) and the system of relationships in which the participants of the educational process enter. Most modern authors note that, until a certain moment in the learning process, the model of subject-object interaction prevailed, in which the student acted as an object of the intentional influences of the pedagogues. In modern conditions, this model turns out to be ineffective, because society is interested in active, independent and creative individuals, capable of self-development and self-education. In this sense, opportunities are opened for the implementation of new - subjective-personal relationships, between the participants of the instructive-educational process, which represent a type of humanistic relationship under development.*

Keywords: *representations, vocational training, social intelligence, interaction, pedagogical students, the human existence.*

Analiza literaturii teoretice a arătat că problema decodificării sensului existenței umane reflectată în inteligența socială este subdezvoltată, inclusiv în rândul cadrelor didactice. În studiile unor autori, se iau în considerare condițiile de dezvoltare a inteligenței sociale și se descriu mecanismele acestui proces. Pe baza definiției inteligenței sociale și a componentelor sale structurale, se poate presupune că dezvoltarea ei, poate avea loc în condiții naturale și poate fi rezultatul acumulării experienței de viață, al formării erudiției generale și al dezvoltării activității estetice.

Deci, științific vorbind, experiența de viață este o sinteză a diferitelor abilități, cunoștințe și evaluări empirice, constatări intuitive și principii morale – baza practică a

existenței umane. Dobândirea de către o persoană a unor cunoștințe, abilități și aptitudini specifice, ca urmare a interacțiunii coordonate cu alte persoane și în legătură cu declarațiile, așteptările, dorințele, sugestiile, etc., este asigurată de „efectul învățării trans-situaționale”, care acționează ca o asimilare spontană de către un individ a unei experiențe sociale holistice, ca urmare a internalizării activităților coordonate ale oamenilor din jurul său.

Arta (mai precis, activitatea estetică) îmbogățește o persoană în două moduri: atât în rolul unui creator, cât și în rolul unui cititor, spectator sau ascultător care percepe operele de artă. Cel mai elementar act creativ – de exemplu, o poveste improvizată despre unele evenimente sau o scrisoare privată – contribuie la dezvoltarea potențialului comunicativ al inteligenței sociale. Verbalizând în scris sau oral, impresiile noastre exterioare și experiențele interne, le transferăm din planul sensului personal înțeles, doar pentru noi înșine, în planul semnificațiilor acceptate social, adică, le facem interpersonale, accesibile pentru înțelegerea celorlalți. Astfel, înțelegem dialectica interdependenței formei și conținutului în transmiterea mesajelor.

Erudiția generală este un depozit de cunoștințe umanitare fiabile și sistematizate legate de istoria și cultura comunicării umane, pe care le are un anumit individ. În același timp, cercetătorii sunt de acord că dezvoltarea inteligenței sociale și a componentelor sale individuale, pot avea loc ca urmare a unei pregătiri speciale.

În prezent, sistemul de formare a specialiștilor din diferite grupuri profesionale, inclusiv a cadrelor didactice, abundă în diverse metode de pregătire psihologică activă, tot mai răspândite, care includ formarea socio-psihologică. În sensul cel mai larg, pregătirea socio-psihologică este înțeleasă ca formă specifică de predare a cunoștințelor și aptitudinilor individuale, în domeniul comunicării, precum și ca formă de corectare a acestora. În dicționarul psihologic, pregătirea socio-psihologică este definită ca un domeniu al psihologiei practice, axat pe utilizarea metodelor active de lucru psihologic în grup, în scopul dezvoltării competenței în comunicare. Cercetătorii, notează că termenul de „formare” ar trebui folosit „nu pentru a se referi la metode de predare, ci pentru a se referi la metode de dezvoltare a capacității de a învăța sau de a stăpâni orice activitate complexă, în special comunicarea”. Trebuie remarcat faptul că antrenamentul, nu este doar o metodă de dezvoltare a abilităților, ci și o metodă de dezvoltare a diferitelor structuri mentale și a personalității în ansamblu.

Științific, se pot distinge diverse paradigme pe baza cărora se construiește un program psiho-pedagogic dezvoltativ, sau altul: ca un fel de formă de dresaj; ca antrenament; ca formă de învățare activă; ca metodă de creare a condițiilor de auto-dezvăluire a participanților prin autocunoaștere.

În cadrul studiului nostru, ultima abordare a înțelegerii și construirii programului psiho-pedagogic dezvoltativ, prezintă un interes deosebit. În prezent, termenul „impact psiho-pedagogic” este cel mai des folosit pentru a defini programul psiho-pedagogic dezvoltativ. În lucrările științifice de rigoare, se arată că adecvarea acestui termen, la definirea programului psiho-pedagogic dezvoltativ, ca metodă, nu poate fi recunoscută decât parțial: ca un concept care reflectă tocmai procesul de flux de informații de la un participant al interacțiunii, la altul. Impactul în sine nu poate servi drept scop al instruirii, pentru participanții săi, care au nevoie de rezultatul instruirii. Termenul „schimbare deliberată” face posibilă descrierea întregului set de fenomene, legate de dinamica

fenomenelor psihologice ale unei persoane și a unui grup, reflectă caracteristicile procedurale și productive ale instruirii, subliniază natura „subiect-subiectuală” a instruirii, a cărei eficacitate este asociată cu asumarea responsabilității pentru ceea ce se întâmplă în cadrul instruirii atât din partea organizatorului/ conducătorului/ specialistului cât și din partea participanților programului.

În acest sens, se propune definirea programului psiho-pedagogic dezvoltativ, ca o metodă multifuncțională de schimbări deliberate a fenomenelor intrapersonale ale unei persoane, grup și organizație, în vederea armonizării existenței profesionale și de personalitate, a unei persoane. Să analizăm programele socio-psiho-pedagogice dezvoltative, disponibile în literatura de specialitate, din punctul de vedere al posibilității acestora de a dezvolta inteligența socială.

Programul psiho-pedagogic dezvoltativ, a potențialului comunicativ a individului, urmărește să ajute la autoorganizarea unor modalități mai eficiente de stăpânire a bogăției culturii comunicative. Mai mult, autorii asociază procesul de îmbunătățire a competenței comunicative cu dezvoltarea generală a individului. Implementarea unui program psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat cognitiv, care vizează exersarea tehnicilor de comunicare, a înregistrat o creștere a deschiderii, sociabilității, încrederii în sine și independenței în rândul participanților implicați în lucrul în grup. Mulți dintre aceștia au manifestat o creștere a activității în căutarea unei modalități de rezolvare a situațiilor problematice emergente în sfera comunicativă, o abordare adecvată a partenerilor de comunicare, în încercarea de a-și schimba propriile moduri de a se comporta și de a evalua alte persoane. Schema programului psiho-pedagogic dezvoltativ, elaborată de A.V. Serym, presupune dezvoltarea și perfecționarea unui complex de abilități variate: autoreglare, comunicare verbală și non-verbală. Scopul principal a programului este creșterea personală – creșterea autoidentificării, a internalității, schimbarea stereotipurilor de percepție și comportament.

Cercetările în domeniu, arată că în cursul unui program psiho-pedagogic dezvoltativ, se poate dezvolta capacitatea de a se descentra, de a înțelege poziția altei persoane, de a muta centrul atenției către un alt punct de vedere (diferit de altul), ceea ce reprezintă baza dezvoltării abilităților de comunicare.

Există diverse programe psiho-pedagogic dezvoltative, care vizează formarea, dezvoltarea, extinderea arsenalului de abilități în situații de interacțiune interpersonală. Elaborările științifice, permit stăpânirea abilităților de sprijin psiho-pedagogic, de interacțiune asupra subiectului în cursul activității pedagogice, precum și a programului psiho-pedagogic dezvoltativ, care include formarea modalităților de cunoaștere de către pedagogii a caracteristicilor personale ale copiilor, ceea ce este o calitate importantă din punct de vedere profesional. După cum putem vedea, programul psiho-pedagogic de dezvoltare, are impact asupra diferitelor formațiuni personale, cărora le poate fi atribuită și inteligența socială. Majoritatea programelor de acest gen, evidențiază schimbarea și dezvoltarea sferei socio-perceptive (reprezentări, imagini), sferei comportamentale (aptitudini și abilități de comunicare) și schimbarea calităților și proprietăților personale ca obiective ale impactului acestora. O analiză a studiilor privind implementarea programelor psiho-pedagogice de dezvoltare, arată că rezultatul acestui tip de impact, constă în modificarea unui număr de caracteristici personale diferite: deschidere, sociabilitate, schimbările de atitudine față de sine, dezvoltare verbală și competență non-verbală,

capacitate de a prezice și înțelege comportamentul oamenilor în situații de interacțiune. Acestea sunt incluse în conceptul de „inteligentă socială”.

Toate ideile, expuse mai sus, ne permit să concluzionăm că dezvoltarea inteligenței sociale este posibilă în cursul implementării programului psiho-pedagogic de dezvoltare, iar acest lucru este confirmat din punct de vedere a practicii de cercetare. În același timp, dezvoltarea înțelegerii celor două contexte ale situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal), în unitatea lor, nu este considerată de cercetători, ca o posibilă condiție a dezvoltării inteligenței sociale.

O analiză a literaturii care acoperă problema învățării psiho-pedagogice active, ne permite să distingem două abordări principale ale învățării comunicării: comportamentală, axată pe formarea abilităților de comunicare, și legată de dezvoltarea personalității, care vizează schimbarea personalității celui instruit, cu ajutorul impactului transformator al grupului formativ.

Comparând aceste abordări, unii autori subliniază că abordarea comportamentală se concentrează pe formarea abilităților individuale de comunicare care pot fi evaluate ca fiind corecte sau eficiente și ratează individualitatea unei persoane, care se manifestă în procesul de stabilire a contactului în comunicare. Abordarea legată de dezvoltarea personalității, presupune proiectarea personalității oamenilor, reducând în mod nejustificat rolul macro mediului în care se desfășoară viața unei persoane. Aceasta, conform autorului, duce la o nepotrivire a schimbărilor cu care se confruntă individul, cu normele, valorile și așteptările de rol, inerente echipei în care trebuie să trăiască, să lucreze și să studieze. După parcurgerea unui programului psiho-pedagogic de dezvoltare și câștigarea încrederii în corectitudinea cuiva, în ceea ce privește regulile de comunicare, o persoană poate deveni o sursă de conflicte care apar atunci când încearcă să pună în practică anumite idei privind relațiile interpersonale.

Împărtășim punctul de vedere al autorului, care consideră că ambele abordări, atât comportamentale, cât și de dezvoltare a personalității, dezvăluie un optimism nerezonabil în rezolvarea unei astfel de probleme multifactoriale precum optimizarea comunicării. Formarea în cadrul programului psiho-pedagogic de dezvoltare și rezultatele acesteia nu se încadrează în intervalul de timp al instruirii. Aceasta este un proces lung, a cărui eficacitate este dezvăluită în cursul vieții reale a oamenilor. În sine, ciclul programului psiho-pedagogic de dezvoltare este doar un mecanism declanșator care dezvăluie potențialul capacității de învățare a unei persoane, care este verificat în continuare prin practicarea acțiunilor sale reale.

Pentru organizarea acestui gen de instruire, în opinia noastră, este necesară implicarea principiului individualității integrale, care afirmă că între elementele nivelurilor neurodinamice, psihodinamice și sociale se stabilesc „tipuri de conexiuni unilaterale sau multilaterale”. Abordarea personalității ca individualitate integrală, ne permite să analizăm, oricare dintre componentele acesteia, ca un factor determinant al schimbărilor, în cele mai diverse aspecte, caracteristici, niveluri, tipuri și calități ale comunicării. Pe baza principiului individualității integrale, se poate susține că dezvoltarea uneia dintre componentele personalității, duce în mod natural la o modificare a celorlalte componente ale acesteia, care va afecta și caracteristicile comunicării individului.

Principala modalitate de a dezvolta inteligența socială, ca abilitate integrală, în opinia noastră, nu ar trebui să fie șlefuirea abilităților comportamentale și nici

reconstrucția personală, ci munca special organizată pe calea dezvoltării active a inteligenței sociale în rândul viitorilor pedagogi.

Luând în considerare problema dezvoltării inteligenței sociale, la viitorii pedagogi, prin intermediul problema dezvoltării abilităților este determinată de următoarele:

- *în primul rând*, adecvarea cunoștințelor oamenilor, proprietăților, stărilor acestora, prognozarea relațiilor și interacțiunilor, imposibilă în absența unei anumite activități, reprezintă cheia succesului activității pedagogice profesionale în viitor;
- *în al doilea rând*, procesul de studiere a particularităților percepției și înțelegerii proprietăților și calităților de personalitate ale unei alte persoane, în procesul de interacțiune cu ea, posedă diferențe individuale majore în succesul rezolvării unor astfel de probleme;
- *în al treilea rând*, aptitudinile și abilitățile dobândite în comunicare, cunoștințele despre caracteristicile mentale ale unei persoane, afectează eficacitatea comunicării, ele însele sunt într-o anumită măsură, o consecință a calităților inerente personalității, a nivelului de dezvoltare a inteligenței sale sociale.

Astfel, schimbarea unor formațiuni personale se reflectă într-o schimbare ale altora, iar dezvoltarea inteligenței sociale poate fi realizată în conformitate cu principiul individualității integrale. În acest sens, considerăm că programul psiho-pedagogic de dezvoltare, bazat pe principiul individualității integrale, este mijlocul cel mai adecvat și eficient de dezvoltare a inteligenței sociale.

Având în vedere problema dezvoltării inteligenței sociale, unii autori, notează legătura acestui proces cu dezvoltarea autocunoașterii. O echipă de cercetători, explorând fenomenul inteligenței sociale, îl definește ca fiind capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare și interioară, care permite profesioniștilor, diferitelor niveluri, să navigheze cu ușurință în relațiile umane și să-și armonizeze comportamentul. Printre fundamentele de bază ale inteligenței sociale, pe lângă sensibilitatea socială, alături de empatie, se mai indică cunoașterea de sine, autocunoaștere. Anume profunzimea și acuratețea caracteristicilor cunoașterii de sine, este cea care insuflează unei persoane, încredere în sine. Revizuiind trecutul, o persoană se explorează pe sine: capacitățile sale, opțiunile de acțiune, sentimentele, gândurile, stările. Tipul respectiv al instruirii este numit de autor, reflecție, înțelegând prin aceasta procesul de căutare pentru a determina semnificațiile, relațiile și modurile de acțiune.

Studiind inteligența socială a studenților – viitori manageri, și dezvoltarea acesteia în condițiile unui experiment formativ, cu programului psiho-pedagogic de dezvoltare, sugerează evidențierea reflecției și empatiei ca principalele condiții pentru formarea sa cu succes. Problema dezvoltării inteligenței sociale în această abordare, include dezvoltarea empatiei și a reflecției ca principale condiții pentru dezvoltarea inteligenței sociale.

Astfel, ni se pare posibil să evidențiem două condiții pentru dezvoltarea inteligenței sociale – acestea sunt reflecția și identificarea ca mecanisme de autocunoaștere a unei persoane, condiții necesare pentru formarea unui pedagog profesionist în contextul umanizării educației, în general, și al interacțiunii educaționale (pedagogice), în special.

Studiile unui astfel de mecanism de cunoaștere interpersonală, precum reflecția, ne permit să vorbim despre diferitele sale tipuri. Cercetarea reflecției intelectuale este

deosebit de intensă, ca abilitatea subiectului de a „identifica, analiza și corela propriile moduri de activitate cu situația obiectivă”. Cercetătorii, analizează tipul respectiv a reflecției, drept „... focalizarea subiectului pe conștientizarea lui cu privire la mijloacele folosite în rezolvarea problemei înaintate în experiment.

Potrivit concepției științifice, reflecția intelectuală determină mișcarea obiectual – operațională a gândirii în procesul de căutare a unei soluții, permițând unei persoane să-și regleze în mod conștient și să-și controleze gândirea, atât în ceea ce privește conținutul ei, cât și mijloacele sale.

Astfel, putem spune că formarea capacității de reflecție intelectuală, la viitorii pedagogi, se bazează pe componentă obiectuală și obiectivă a activității, care determină rezolvarea calitativă a situațiilor de interacțiune, în procesul comunicării pedagogice.

În contextul altor cercetări, reflecția este considerată o componentă esențială a comunicării dezvoltate și a percepției interpersonale, interpretată ca o calitate specifică a cunoașterii umane.

Formulând o definiție a conceptului de „reflecție”, notează că aceasta se referă la „a gândi în locul unei alte persoane, abilitatea de a înțelege ceea ce gândesc alții, se numește reflecție”. În opinia noastră, atunci când se formează mecanismul reflecției interpersonale, în rândul viitorilor pedagogi, ar trebui să fie implicate evaluări ale caracteristicilor personale, subiective ale partenerului de interacțiune. Aceste tipuri de reflecție sunt strâns legate între ele. În procesul activității umane, are loc o trecere de la un tip de reflecție la altul; în același timp, un tip de reflecție sau altul, poate fi aplicat atât de o persoană cât și de mai multe persoane concomitent. Utilizarea reflecției intelectuale și interpersonale, în procesul activității pedagogice, se realizează prin posesia pedagogului a capacității de reflecție pedagogică. Reflecția în activitatea pedagogică, se caracterizează ca „un proces de analiză mentală (preliminară sau retrospectivă) a oricărei probleme profesionale, care are ca rezultat o înțelegere personală colorată, a esenței problemei și noi perspective pentru soluționarea acesteia”.

Toate acestea ne permit să acordăm atenție faptului că procesul de formare a capacității de reflecție în activitatea pedagogică, a viitorilor pedagogi, ar trebui să se bazeze atât pe caracteristicile obiective ale situației, cât și pe componentele sale personale, subiective.

Pare necesar să se ia în considerare și conceptul de „identificare”. Din punctul de vedere al problemei autocunoașterii, cea mai importantă componentă a procesului dat este identificarea cu o altă persoană sau persoane. În procesul identificării, se realizează transferul calităților interlocutorului, către sine și transferul calităților cuiva, către celălalt. Identificarea ca proces este cel mai important conținut al socializării, „un sentiment subiectiv, precum și o calitate obiectivă observată a identității personale și a continuității, constanței, a unei anumite credințe combinate cu identitatea și continuitatea, constanța unei imagini a lumii, împărtășite cu alții”. Identificarea de sine, cu un grup social sau altul, este una dintre cele mai importante componente ale imaginii de Sine, doar cu capacitatea formată de a se identifica, a viitorului pedagog, este posibilă realizarea autocunoașterii.

Pentru vârsta studentescă, problemă dezvoltării autocunoașterii, este cea mai urgentă, întrucât la această etapă de vârstă are loc formarea profesională a personalității. Vârsta studentescă, este cel mai important moment de socializare și coincide cu perioada crizei tinereții. Această criză este, pe de o parte, o criză asociată cu implicarea

Într-un nou mod de viață, cu familiarizarea cu forme de activități sociale, semnificative din punct de vedere valoric, iar pe de altă parte, este de fapt un decalaj între ideal și realitate, care probabil nu poate fi depășit decât practic – prin autodeterminare reală.

Etapa individualizării este o etapă specială în viața spirituală a unei persoane, ce este asociată cu căutarea apartenenței eterne, cu definirea originalității și unicității cuiva. Vârsta studențească este începutul formării unui adevărat autorat în definirea și implementarea propriei viziuni asupra vieții și a unui mod individual de viață. În această perioadă, devin relevante întrebările despre sensul vieții, despre predestinația omului, despre propriul „eu”. În acest sens, există un interes deosebit pentru autocunoaștere, autodezvoltare și auto-proiectare a personalității cuiva.

Este necesar de remarcat faptul că caracteristicile vârstei studențești, sunt mult mai puțin studiate decât, de exemplu, caracteristicile de vârstă ale elevilor mai mari. Majoritatea literaturii de specialitate în domeniul psihologiei dezvoltării și educației, până în prezent, erau limitate la intervalul de vârstă de 18 ani, unde se consideră că „în fiecare perioadă de vârstă, există o coexistență a diferitelor etape: există încă urme ale stadiului anterior de dezvoltare, dar deja apar fenomene noi care pot deveni tipice și se pot dezvolta în perioadele de vârstă ulterioare”.

Vârsta studențească (18-24 ani), se referă la perioada adolescenței și începutul maturității. În această perioadă sunt parcurse fazele dezvoltării biologice și de personalitate. Formarea principalelor trăsături și caracteristici ale caracterului și personalității studentului, de regulă, se apropie de sfârșit, în timp ce, dezvoltarea corpului și a personalității acestuia sunt caracterizate printr-o serie de contradicții semnificative. În procesul vieții studentului, apar și sunt depășite unele contradicții între diverșii regulatori ai vieții sale, unde formarea maturității fizice, civile, psihice și profesionale, nu coincid în timp. Dacă, maturitatea fizică este deja finalizată, în mare parte, atunci alte tipuri de maturitate, în special mentală și profesională, sunt încă departe de a fi finalizate.

Mari schimbări au loc și în activitatea mentală a studenților, ce sunt evidențiate prin tendințe spre o explicație cauzală a fenomenelor realității, spre o concluzie și argumentare logică a pozițiilor și afirmațiilor științifice individuale, remarcate începând ce vârsta preadolescenței, care devin din ce în ce mai intense. Se observă o aprofundare a consecvenței gândirii și se dezvoltă vizibil, criticismul și independența activității mentale.

Faptul respectiv, mărește activitatea de însușire a cunoștințelor și formează o abordare creativă a învățării. În perioada studenției, caracteristicile personale ale studenților sunt deosebit de intens formate. Deși formarea personalității începe la vârsta școlară mică, formarea ei are loc tocmai în această perioadă de tranziție, de la tinerețe spre maturitate. Formarea unei viziuni asupra lumii, sistemelor punctelor de vedere, societății, naturii, omului, principiilor și regulilor de conduită, continuă neconținut. Concomitent cu formarea viziunii asupra lumii, are loc o dezvoltare intensivă a conștiinței de sine a individului. Principala achiziție a tinereții este descoperirea lumii interioare. Interesul pentru propria lume este satisfăcut atât prin dezvoltarea proceselor reflexive într-o situație de autocunoaștere, cât și printr-o sensibilitate crescută la feedback-ul, obținut de la semenii și adulții semnificativi.

Perioada de vârstă 18-24 de ani, pentru o parte considerabilă dintre studenți, se caracterizează prin acumularea de experiență profesională: mulți studenți din anii 3-4 de studii, îmbină activitățile educaționale cu munca. Dobândirea experienței profesionale

formează o atitudine mai practică și mai solicitantă, față de procesul de învățare. Cercetătorii, determină prezența unei nevoi speciale, în cadrul personalității aflate în proces de dezvoltare - nevoia de experiență socială. Această nevoie se poate manifesta într-o căutare spontană, sub forma unor comportamente, acțiuni neorganizate și necontrolate, dar poate fi realizată și în condiții special create.

Cercetătorii definesc perioada vieții de student, vârsta tinereții, drept începutul specializării aptitudinilor și construcția unui program de viață corespunzător abilităților. Tinerețea este și o perioadă de stăpânire a rolurilor, principalele cerințe sociale ale tinerilor, bărbați și femei, sunt asociate cu implicarea acestora în noi comunități sociale și, în consecință, cu identificarea cu un rol social sau altul. „Tinerii se confruntă cu puține probleme profesionale practice în timpul studiilor. Acest lucru se referă în primul rând la vârsta studențească. Familiarizându-se cu condițiile de muncă și văzând limitele, atât ale sferei acesteia, cât și ale propriilor abilități și capacități, tinerii încep să le înțeleagă mai bine”.

De remarcat, este faptul că în pregătirea viitorilor cadre didactice, în cadrul sistemului de învățământ superior, se pune accent principal pe însușirea laturii disciplinare a activității pedagogice (cunoașterea materiei, a metodelor de predare generale și particulare, etc.). Totodată, sistemul de formare a specialiștilor în domeniul Științelor Educației, nu include însușirea deprinderilor de stabilire a unei interacțiuni pozitive între viitorii pedagogi și elevi.

În legătură cu cele de mai sus, considerăm rezonabil aplicarea programului psiho-pedagogic de dezvoltare, care vizează dezvoltarea inteligenței sociale la viitorii pedagogi. În același timp, scopul principal al lucrării constă în dezvoltarea capacității de a percepe și înțelege corect partenerul de interacțiune (adică programul de dezvoltare ar trebui să fie orientat perceptiv). În interacțiunea pedagogică, elevul este un partener de comunicare. Cunoașterea vârstei și a caracteristicilor de personalitate ale elevilor, face posibilă formarea unui set adecvat de forme, metode și tehnici de influență psihologică și pedagogică, servind o bază pentru autodezvoltarea efectivă a individului.

Deci, dezvoltarea inteligenței sociale poate avea loc în condițiile unei pregătiri special organizate. Cel mai eficient mijloc de dezvoltare a inteligenței sociale, ca abilitate integrală de a percepe, înțelege și prezice corect comportamentul altor persoane este, în opinia noastră, programul psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat perceptiv. În conformitate cu înțelegerea noastră a inteligenței sociale, lucrul asupra dezvoltării acesteia ar trebui să se bazeze pe principiul individualității integrale. În centrul dezvoltării inteligenței sociale, prin intermediul programului psiho-pedagogic dezvoltativ, orientat perceptiv, există mecanisme de autocunoaștere – reflecție și identificare, care pot fi considerate condiții esențiale pentru dezvoltarea inteligenței sociale. Datorită specificului activității pedagogice și a caracteristicilor vârstei studenților, această lucrare pare a fi cea mai relevantă și eficientă pentru stadiul de formare a personalității viitorului pedagog și presupune dezvoltarea inteligenței sociale, printr-o creștere a înțelegerii celor două contexte, a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal).

Astfel, în cadrul etapei experimentale de constatare, am studiat relația dintre înțelegerea contextelor situației de interacțiune și nivelul de dezvoltare a fiecăreia dintre componentele structurale enumerate ale inteligenței sociale în rândul viitorilor pedagogi, prezentate în Tabelul 1, în care se prezintă frecvența relativă a subiecților cercetării,

caracterizați prin înțelegere diferită a contextelor situației de interacțiune, în funcție de nivelul înalt a fiecărei componente structurale a inteligenței sociale.

Tabelul 1. Gradul înțelegerii contextelor situației de interacțiune a viitorilor pedagogi, cu nivelul înalt de dezvoltare a componentelor inteligenței sociale

Structura inteligenței sociale	Formele înțelegerii contextului situații de interacțiune							
	Înțelegerea ambelor contexte a interacțiunii		Înțelegerea contextului subiectiv-personal a interacțiunii		Înțelegerea contextului obiectiv-obiectual a interacțiunii		Lipsa înțelegerii contextelor interacțiunii	
	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.	Prez.	Abs.
Prevederea comportament	98%	2%	87%	13%	69%	31%	3%	97%
Generalizarea reacțiilor nonverbale	97%	3%	90%	10%	22%	78%	2%	98%
Înțelegerea reacțiilor verbale	95%	5%	21%	79%	68%	32%	2%	98%
Înțelegerea logicii de evoluție a situației	98%	2%	24%	76%	64%	36%	2%	98%

Analizând datele obținute, putem concluziona că toate componentele structurale ale inteligenței sociale sunt înalt dezvoltate, la majoritatea viitorilor pedagogi (97%), care tind să țină cont de ambele contexte a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal).

Tendința opusă, se observă la subiecții, care nu țin cont de contextele situației de interacțiune: nivelul înalt de dezvoltare a componentelor structurale a inteligenței sociale, în cadrul grupului respectiv, se regăsește doar la 3% dintre viitorii pedagogi.

Studentii, care țin cont de contextul subiectiv-personal a situației de interacțiune, deseori sunt capabili să prevadă consecințele comportamentului într-o anumită situație, să prezică ce se va întâmpla în viitor, sunt capabili de generalizare logică, de a evidenția trăsăturile semnificative ale diferitelor reacții non-verbale a unei persoane: 88% au demonstrat nivele înalte ale acestor componente structurale a inteligenței sociale, 22% au demonstrat nivele destul de scăzute de dezvoltare ale unor astfel de componente structurale a inteligenței sociale, cum ar fi capacitatea de a înțelege schimbarea sensului reacțiilor verbale similare ale unei persoane și capacitatea de a înțelege logica evoluției unei situații de interacțiune. 67% dintre studenți care sunt înclinați să țină cont de contextul obiectiv-obiectual a situației de interacțiune, au dezvoltat astfel de componente structurale a inteligenței sociale, precum capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, capacitatea de a înțelege schimbarea în semnificația reacțiilor verbale similare ale unei persoane și capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situației de interacțiune. La un nivel scăzut de dezvoltare, au capacitatea de a generaliza logic, de a evidenția trăsăturile esențiale comune în diverse reacții non-verbale a unei persoane (23%). Datele obținute, ne permit să presupunem că există o legătură între particularitățile înțelegerii contextelor situației de interacțiune și componentele structurale ale inteligenței sociale.

Procedura efectuată în vederea stabilirii corelațiilor, ne permite să afirmăm că înțelegerea ambelor contexte a situației de interacțiune (obiectiv-subiectual și subiectiv-personal), de către studenții – viitorii pedagogi, este condiționată de nivelul înalt a dezvoltării tuturor componentelor structurale ale inteligenței sociale și, în consecință, a nivelului ei general de dezvoltare.

Tabelul 2. Corelația înțelegerii ambelor contexte a situației de interacțiune (obiectiv și subiectiv) cu nivelul de dezvoltare al componentelor structurale a inteligenței sociale

Tipul înțelegerii contextelor situației de interacțiune	Structura inteligenței sociale			
	Prevederea comportament	Generalizarea reacțiilor nonverbale	Înțelegerea reacțiilor verbale	Înțelegerea logicii de evoluția situației
Înțelegerea ambelor contexte a interacțiunii	r=0,74 pentru p < 0,01*	r=0,74 pentru p < 0,01*	r=0,7 pentru p < 0,01*	r=0,74 pentru p < 0,01*
Înțelegerea contextului subiectiv-personal a interacțiunii	r=0,7 pentru p < 0,01*	r=0,74 pentru p < 0,01*	-	-
Înțelegerea contextului obiectiv-obiectual a interacțiunii	r=0,45 pentru p < 0,01*	-	r=0,45 pentru p < 0,01*	r=0,4 pentru p < 0,01*
Lipsa înțelegerii contextelor interacțiunii	-	-	-	-

*Notă: Semnul * indică o corelație statistic semnificativă*

Luând în considerație corelațiile identificate între înțelegerea celor două contexte a situației de interacțiune (obiectiv-obiectual și subiectiv-personal), au fost stabilite corelații directe puternice, între un nivel ridicat de dezvoltare a primei componente structurale a inteligenței sociale, capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, de a prezice ce se va întâmpla în viitor și înțelegerea studenților – viitorii pedagogi, celor două contexte a situației de interacțiune, unde ($r = 0,74$, pentru $p < 0,01$). Totodată, s-a constatat o corelație directă puternică, între înțelegerea ambelor contexte a situației de interacțiune, de către viitorii pedagogi și nivelul înalt de dezvoltare a capacității de generalizare logică a diverselor reacții non-verbale a unei persoane, fiind a doua componentă structurală a inteligenței sociale, ($r = 0,74$, pentru $p < 0,01$). Similar, a fost stabilită o corelație directă puternică, între înțelegerea subiecților cercetați, a celor două contexte a situației de interacțiune și nivelul înalt a dezvoltării capacității de a înțelege schimbările în sensul reacțiilor verbale similare a unei persoane, adică cea de-a treia componentă structurală a inteligenței sociale ($r = 0,7$, pentru $p < 0,01$). În final, a fost stabilită corelația directă puternică, între înțelegerea studenților - viitorii pedagogi, a celor două contexte a situației de interacțiune și nivelul înalt a dezvoltării capacității de înțelegere a logicii desfășurării situației de interacțiune, adică cea de-a patra componentă structurală a inteligenței sociale ($r = 0,74$, cu $p < 0,01$). Să analizăm corelația

dintre înțelegerea unui singur context a situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu componentele structurale ale inteligenței sociale. Constatăm o corelații puternică directă între înțelegerea, de către viitorii pedagogi, unuia dintre contextele situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu nivelul înalt de dezvoltare a primei componente structurale a inteligenței sociale, adică capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, pentru a prezice ce se va întâmpla în viitor ($r=0,7$ pentru $<0,01$). S-a constatat o corelație puternică directă între înțelegerea, de către viitorii pedagogi, unuia dintre contextele situației de interacțiune (subiectiv-personal), cu nivelul înalt de dezvoltare a capacității de a generaliza logic a diverselor reacții non-verbale ale unei persoane, adică cu a doua componentă structurală a inteligenței sociale ($r=0,74$ pentru $<0,01$). Respectiv, analiza corelației dintre înțelegerea contextului subiectiv-personal a situației de interacțiune și nivelul de dezvoltare a componentelor structurale ale inteligenței sociale, ne permite să afirmăm următoarele: viitorii pedagogi, care țin cont de contextul subiectiv-personal a situația de interacțiune, au doar două componente structurale ale inteligenței sociale la un nivel înalt de dezvoltare, acestea fiind, în primul rând, capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului într-o anumită situație, de a prezice ce se va întâmpla în viitor și, în al doilea rând, capacitatea de a generaliza logic diversele reacții non-verbale ale unei persoane.

Referințe bibliografice:

1. ALBRECHT, K. *Inteligența socială*. Ed. Curtea Veche, 2007.
2. CANTOR, N., KIHLMSTROM, J. *Personality and Social Intelligence. Century Psychology Series*. Pearson College Div, 1987. 290 p.
3. CHELCEA, S. *Personalitate și societate în tranziție*. București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 336 p. 1994.
4. CHIȘ, V. *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2005.
5. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. Ed. Curtea Veche, 2018.
6. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
7. SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie*. București: Univers Enciclopedic, 1998.

CZU 371.13:376

**UN NOU CADRU DE REFERINȚĂ PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE
EDUCAȚIONALE SPECIALE
– PROGRAM DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE –**

***Emil-Sorin BLOJ, profesor, consilier școlar, grad didactic unu,
Colegiul Agricol „Traian Săvulescu”, Târgu Mureș, România***

Abstract: *We proposed a course addressed to teachers involved in teaching activities who also work with students with special needs. The course focused on specific methodological and psychological aspects. The forms of activity and methods used in the course were: the theoretical and practical approach through workshops, individual study and online meetings. The evaluation of the students focused on the level of knowledge of specific concepts, skills and attitudes related to the subject of the course.*

Keywords: *course, training, professor, inclusiveness, methods.*

Argument – Analiza nevoilor. Noua direcție de integrare a copiilor cu nevoi speciale în învățământul de masă s-a constituit într-o necesitate imperioasă, cu rolul, pe termen lung, de a asigura o concepție unitară asupra ideii de incluziune pentru toate componentele procesului educațional [2, p. 1].

Analizele preliminare au arătat nevoia acută de formare a cadrelor didactice, dar și nevoia de a interveni pe termen lung asupra programelor și a manualelor școlare ce trebuie adaptate la nevoile copiilor cu CES. Formarea dascălilor pentru a sprijinii copiii cu cerințe educaționale speciale a permis promovarea unei abordări integrate și coerente, la nivel de sistem, privind finalitățile învățării, dezvoltarea și formarea competențelor cheie cu o mai mare relevanță în sprijinirea incluziunii elevilor cu nevoi speciale, implementarea de noi standarde curriculare de performanță și de standarde de evaluare și examinare a elevilor din grupul țintă [1]. Cursul propus s-a adresat personalului didactic implicat în activitățile de predare-învățare ce lucrează și cu elevi cu nevoi speciale.

Formarea s-a realizat în 25 de ore de teorie și aplicații practice (workshopuri), pe parcursul a cinci întâlniri de cinci ore față în față, precum și în 18 ore de curs on-line.

Obiective urmărite. Obiectivele generale și specifice ale cursului au vizat:

- Familiarizarea participanților cu problematica (aspecte conceptuale, metodologice, tipuri de predare-învățare caracteristice etc.) specifică predării-învățării-evaluării la clasele din care fac parte copiii cu CES:
 - utilizarea conceptelor specifice predării-învățării-evaluării elevilor cu cerințe educaționale speciale, în contextul incluziunii acestora în învățământul preuniversitar de masă;
 - compararea conceptelor specifice predării-învățării-evaluării clasice, cu cele specifice, adaptate copiilor cu CES;
 - identificarea avantajelor și a limitelor valorificării metodelor specifice predării-învățării-evaluării tradiționale în cazul copiilor cu CES.
- Abilitarea metodologică a participanților pentru a proiecta și implementa activități specifice, adaptate elevilor cu cerințe educaționale speciale înscriși în învățământul de masă. Elaborarea de noi planuri-cadru de învățământ, programe școlare, manuale școlare specifice:
 - operaționalizarea conceptelor specifice proiectării, implementării și evaluării curriculumului pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, în contexte educaționale specifice – niveluri/filiiere/profiluri de școlarizare, discipline de studiu etc.;
 - identificarea implicațiilor implementării sistemului de predare-învățare-evaluare, proiectat în conformitate cu fundamentele conceptuale și metodologice specifice copiilor cu CES în învățământul preuniversitar.

Modulele cursului propus au vizat în special aspecte metodologice, dar și psihologice specifice predării copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Modulul 1. Cadru de referință. Concepte și elemente de noutate pentru clasele în care sunt înscriși copii cu CES.

Modulul 2. Planuri cadru de învățământ. Programe școlare. Manuale și auxiliare curriculare Elemente de predare-învățare-evaluare.

Modulul 3. Aspecte metodologice privind predarea-învățarea-evaluarea la diferite discipline la clasele în care sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale.

Proiectarea formării. Activitatea modulelor:

Modulul I a vizat prezentarea cadrului de referință, principalele concepte și elemente de noutate pentru clasele în care sunt înscriși copiii cu CES.

Timp de 10 ore s-au desfășurat activități teoretice, activități practice, de tip workshopuri, sau online și o evaluare formativă.

Obiectivul central modulului a fost: familiarizarea participanților cu principalele aspecte conceptuale și metodologice și prezentarea cadrului de referință ce vizează integrarea în învățământul preuniversitar de masă din România, a copiilor cu CES [4, pp. 10-14].

Competențele urmărite au vizat:

- utilizarea conceptelor specifice predării-învățării-evaluării specifice claselor în care sunt înscriși copiii cu cerințe educaționale speciale;
- aprofundarea ideilor cuprinse în cadrul de referință ce vizează integrarea în învățământul preuniversitar de masă din România, a copiilor cu CES, în scopuri explicative/ interpretative și aplicative;
- compararea conceptelor specifice utilizate la clasele în care sunt înscriși copiii cu cerințe educaționale speciale și cele utilizate în prezent la clasele tradiționale;
- identificarea avantajelor și a limitelor valorificării conceptelor specifice, cu semnificațiile asociate în documentul referitor la cadrul de referință, prin raportare la contextual actual (legislative, economic, epistemologic etc.) din domeniul educației.

Conținutul tematic s-a axat pe dezvoltarea următoarelor aspecte [1]:

- Legitimitatea și oportunitatea unui nou Cadru de referință ce include educația copiilor cu cerințe educaționale speciale: concepte și elemente de noutate;
- Reforma curriculară în România: evoluții, procese, nevoi de dezvoltare;
- Standardele unei noi calități a educației și formării: repere europene și naționale;
- Rețeaua conceptelor nodale ale cadrului de referință care să includă copiii cu CES;
- Politici și strategii ale finalităților educaționale: valori și competențe;
- Domenii experiențiale și arii curriculare;
- Proiectarea curriculară: niveluri, tipuri strategii;
- Implementarea curriculumului;
- Evaluarea în cadrul noului curriculum;
- Implicațiile renovării curriculare: schimbări extracurriculare necesare;
- Implicațiile modificării actualei viziuni curriculare: schimbări extracurriculare necesare.

Modulul al II-lea s-a axat pe prezentarea planurilor cadru de învățământ, a programelor școlare, a manualelor și auxiliarelor curriculare, pe ilustrarea elementelor specifice de predare-învățare-evaluare.

Activitățile teoretice, activitățile practice desfășurate sub forma workshop-uri, sau întâlniri online, evaluarea formativă s-au desfășurat pe parcursul a 10 ore.

Obiectivul modulului a vizat abilitarea metodologică a participanților pentru a implementa și evalua un nou curriculum ce a cuprins: planuri-cadru de învățământ, programe școlare, manuale școlare, valorificând fundamentarea conceptuală a noului cadru de referință ce urmărește integrarea în învățământul preuniversitar de masă din România, a copiilor cu CES

Competențele urmărite au fost sintetizate în:

- operaționalizarea conceptelor specifice implementării curriculumului cadrul de referință care urmărește includerea copiilor cu CES în învățământul preuniversitar, în contexte educaționale specifice – niveluri/ filiere/ profiluri de școlarizare etc;
- analiza produselor curriculare: planuri-cadru de învățământ, programe școlare, manuale școlare, valorificând noul cadru de referință referitor la integrarea în învățământul preuniversitar, a copiilor cu CES;
- identificarea implicațiilor implementării la nivel național a curriculumului proiectat în conformitate cu fundamentele conceptuale și metodologice prezente;
- proiectarea de programe școlare în conformitate cu fundamentele conceptuale și metodologice prezentate în cadrul de referință al noului curriculum proiectat.

Aspectele urmărite de conținutul proiectat au avut în vedere dezvoltarea următoarelor *teme*:

- Principii generale ale noului cadru de referință vizat;
- Proiectarea, implementarea și evaluarea planurilor de învățământ specifice;
- Proiectarea, implementarea și evaluarea programelor școlare;
- Proiectarea, implementarea și evaluarea manualelor școlare.

Modulul III s-a axat pe aspectele metodologice care se referă la predarea-învățarea-evaluarea la diferite discipline la clasele în care sunt înscriși copii cu cerințe educaționale speciale.

Timp de 13 ore s-au desfășurat activități teoretice, activități practice, de tip workshopuri sau online și o evaluare formativă.

Obiectivul modulului a avut în vedere: abilitarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, din punct de vedere teoretic și metodologic, în privința problematicii (aspecte conceptuale, metodologice, tipuri/ criterii de analiză etc.) prezentate în noul cadru de referință ce urmărește integrarea în învățământul preuniversitar de masă din România, a copiilor cu CES.

Competențele urmărite au vizat:

- demultiplicarea problematicii – aspecte conceptuale, metodologice, prezentate în documentul referitor la cadrul de referință privind integrarea în învățământul preuniversitar de masă din România, a copiilor cu CES, în contextul activității de formare;
- evaluarea participanților la programul de formare proiectat și desfășurat în conformitate cu problematica urmărită.

Conținutul tematic s-a axat pe dezvoltarea următoarelor aspecte: Prezentarea programei școlare drept instrument esențial al reformei curriculare; Ilustrarea orientărilor actuale în elaborarea programelor școlare, Implementarea și evaluarea programelor școlare [6, p. 45].

Sistemul metodologic de formare. Programul de formare a pornit de la două premise complementare: participanții au avut, pe de o parte, o pregătire teoretică și practică anterioară, dobândită prin formarea inițială și continuă, ca profesori de specialitate, pe de altă parte, în cadrul programului de formare a fost valorificată experiența anterioară a cursanților.

Strategiile de formare-dezvoltare folosite în cadrul acestui curs au fost prioritare

activ-participative, de cooperare, dar și de învățare individuală offline și online pe platformă. Strategiile de formare promovate au fost combinate, astfel încât să valorifice avantajele și să înlăture dezavantajele, în vederea obținerii unei activități cât mai adecvate nevoilor de formare ale cursanților.

Formele de activitate și metodele întrebuițate la curs au fost: abordarea teoretică și practică prin workshop-uri, studiu individual și întâlniri online; dezbaterile; lucrul pe grupă/brainstorming; studiul de caz, exerciții de reflecție individuală; lucrul pe platforma online. Cursanții au fost implicați în activități de analiză în baza unor fișe de lucru a planurilor de învățământ, a programelor și a manualelor școlare. În cadrul activităților online s-a oferit feedback în permanență și s-a asigurat o monitorizare a activităților desfășurate de către cursanți. Pentru activitățile teoretice, restrânse ca durată, au fost folosite prelegerile, explicațiile, hărțile conceptuale, dezbaterile etc. Prelegerea care a avut ca temă „Cadru de referință ce include educația copiilor cu cerințe educaționale speciale – concepte și elemente de noutate” a fost urmată de o sesiune de întrebări și răspunsuri, de clarificări, aprofundări și extinderi în funcție de nevoile de învățare ale cursanților. Pentru activitățile practice au fost utilizate: dezbaterile, activitățile în echipă, brainstorming-ul, studiile de caz, exercițiile de reflecție individuală, lucrul pe platforma online. S-au folosit ca mijloace de instruire și materiale de învățare: calculator, videoproiector, suportul de curs, fișele de lucru, flip-chart.

Formele și modalitățile de evaluare:

Evaluarea inițială a cursanților a vizat diagnosticarea nivelului de cunoaștere a conceptelor specifice, a abilităților și atitudinilor corelate tematicii modulului. Au fost urmărite îndeosebi cunoștințele și practicile pe care le posedă cursanții, folosindu-se dezbaterile în grup și observarea conduitei în vederea identificării informațiilor inițiale, experiența personală prin raportare la competențele pe care trebuie să le posedă un cadru didactic ce va lucra cu copii cu CES [5, pp. 477-501].

Evaluarea formativă s-a realizat pe tot parcursul programului de formare. Contribuțiile cursanților la activitățile practice au fost apreciate de cadrul didactic formator, dar au fost supuse și unui proces de autoevaluare și evaluare reciprocă, întotdeauna cu rol reglator. S-a insistat pe dobândirea, de către fiecare cadru didactic, a unor capacități metacognitive care să permită identificarea progresului înregistrat și distanța față de competențele urmărite spre a fi demonstrate, precum și strategiile care pot fi valorificate în vederea atingerii acestora.

Evaluarea sumativă a modulului s-a realizat prin elaborarea temelor propuse de formator, individuale sau în grup, în baza fișelor și materialelor produse în timpul activității de formare.

Evaluarea finală a rezultatelor activităților desfășurate pe parcursul stagiului de formare a ținut seama de: nivelul de realizare a evaluărilor parțiale; implicarea participanților la realizarea produselor cerute; colaborarea în cadrul grupurilor de lucru;

S-a realizat prin susținerea în ședință publică a unui proiect/a unei teme din portofoliul realizat, sau a unei lucrări elaborate în acest scop. Aprecierea portofoliului și a susținerii proiectului/temei/lucrării s-a făcut prin calificative: „Excelent”, „Foarte bine”, „Bine”, „Suficient”, „Insuficient”. Portofoliul constă în realizarea unui proiect – programă pentru o disciplină CDS, prezentat în cadrul ședinței publice [3, art. 17], prin utilizarea dispozitivelor multimedia PC și a platformelor educaționale.

Referințe bibliografice:

1. Comisia Europeană. Rezoluția Consiliului European nr. 2003/C134/04 referitoare la oportunitățile egale pentru elevii și studenții cu dizabilități la educație și formare profesională, (Council Resolution on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training). In: *Strategia EUROPA 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii*. Bruxelles, 2010.
2. Comisia Europeană. Comunicat de presă. In: *O nouă viziune, mai incluzivă, asupra educației și formării până în 2020*, IP/15/5568.
3. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Ordin nr. 5.564 din 7 octombrie 2011, privind aprobarea Metodologiei de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor de formare oferite de aceștia. In: *Monitorul Oficial*, nr. 790 din 8 noiembrie 2011.
4. PALADE, D. Modalități de integrare școlară a copiilor cu dizabilități (în raport cu tipul și gravitatea deficienței sau a tulburărilor). In: *Integrarea elevilor cu CES în școala publică: provocări, actualități și perspective*. Iași: WordPress, 2012.
5. ROSAN, A. *Psihopedagogie specială – modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 567 p. ISBN 973-46-4963-1.
6. VRASMAȘ, T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe speciale*. București: Aramis, 2001. 320 p. ISBN 973-8294-06-1.

CZU 37.0

ABORDĂRI ȘTIINȚIFICE ALE CERCETĂRII PEDAGOGICE ACȚIONALE

**Maia BOROZAN, profesor universitar, doctor habilitat,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *The article highlights the recent trends of reconsideration and acknowledgment of action pedagogical research in pedagogical higher education, which serves as a stimulant for the advancement of pedagogical science and optimization of educational activities, guarantees the innovation of pedagogical practice, and acts as a catalyst for the creation of effective professional training strategies. In light of these considerations, the emphasis is on enhancing the teacher training system in accordance with recently established socio-professional standards. The goal is to promote research and revolutionize the current education paradigm through the innovative dissemination of research findings (original scientific products) within the sphere of educational sciences. The arguments highlighted raise concerns about the implementation of action research, the organization of scientific events and the implementation of specific actions for continuous professional development of teachers. These efforts are imperative for the reformation of modern education, as they align with the stipulations outlined in the educational and research policy documents.*

Keywords: *action research, pedagogical action research, higher education, general education, teacher training, research skills, educational innovation.*

Actualitatea și importanța temei cercetate rezultă din conținutul documentelor de politici în domeniul cercetării și inovării educației privind necesitatea cunoașterii inovatoare. Scopul cercetărilor pedagogice acțiunale este de a forma specialiștii în educație pentru învățarea prin cercetare bazată pe acțiuni concrete de implicare în propria dezvoltare profesională.

Cercetarea-acțiune este o activitate emergentă de formare profesională în grup, orientată spre învățarea profesiei, cu valoare explicită, care se bazează pe un parteneriat eficient între cercetători și participanți la formare, implicați activ în procesul responsabil de inovare a educației, provocând o abordare dinamică în care identificarea problemei, planificarea, acțiunea și evaluarea sunt interconectate și interdependente.

Angajarea cadrelor didactice în cercetarea pedagogică acțională pentru inovarea educației implică acțiuni autoreflexive de: elaborare a unor mecanisme funcționale de cercetare prin acțiune și transfer inovațional; planificare a implementării inovațiilor pedagogice în procesul activității profesionale; angajarea creativă și interpretarea științifică a eficienței inovării prin valorificarea unor metodologii complexe de cercetare pedagogică de natură cantitativă/calitativă [2, 23, 27].

Cercetarea-acțiune orientează și integrează acțiunile într-o serie de cicluri flexibile care implică holistic mecanisme de dezvoltare profesională:

- colectarea datelor de natură teoretică și practică la tema de investigare;
- analiza și interpretarea acestora;
- planificarea și introducerea unor strategii de acțiune pentru a aduce schimbări pozitive;
- evaluarea acelor schimbări prin colectarea, analiză și interpretarea ulterioară a datelor.

Cercetarea pedagogică acțională este ghidată printr-un parteneriat de colaborare între participanți și cercetător, ale căror roluri și relații sunt suficient de fluide pentru a maximiza sprijinul reciproc și suficient de diferențiate pentru a permite indivizilor să aducă contribuții adecvate proceselor investigative [25].

Reconsiderarea și valorificarea pertinentă a cercetării pedagogice acționale în învățământul superior pedagogic constituie un catalizator al producerii unor strategii fertile de formare profesională, ce asigură inovarea practicii pedagogice, constituind un indicator al calității demersurilor de formare profesională a cadrelor didactice, stimulative în planul eficientizării activității educaționale și a dezvoltării științei pedagogice. Din aceste rațiuni se insistă asupra eficientizării procesului de formare a cadrelor didactice în funcție de noile standarde socio-profesionale, pe direcția orientării spre cercetarea și renovarea paradigmei educației contemporane prin transfer inovațional al rezultatelor cercetării (produse științifice originale) în domeniul științelor educației [17].

În acest context, *argumentele relevate ridică probleme de proiectare a unor cercetări pedagogice acționale*, a unor evenimente științifice și acțiuni de formare continuă a profesorilor specifice, necesare pentru renovarea educației contemporane prin formularea unor răspunsuri articulate la documentele de politici în educație și cercetare consacrate noilor provocări sociale.

Prioritățile cercetării în aria cercetării pedagogice acționale se referă la: identificarea unor probleme specifice inovării educației, a unor experiențe de aplicare eficientă a cercetării acționale în învățământul superior pedagogic și în învățământul general; conceptualizarea cercetării pedagogice acționale la nivelul unor principii, etape și metodologii specifice; stabilirea unor repere metodologice de proiectare și realizare a cercetării acționale în practica învățământului superior pedagogic; realizarea unor cercetări fundamentale și aplicative de natură interdisciplinară și transdisciplinară

orientate spre asigurarea condițiilor psihopedagogice necesare pentru transferul de inovații pedagogice cu impact socio-educational pe termen scurt, mediu și lung [1].

Crearea unor premise teoretico-aplicative ale cercetării pedagogice acționale, funcționale pentru asigurarea integralității și continuității procesului de formare profesională a competențelor investigaționale ale studenților, masteranzilor și a doctoranzilor, a cadrelor didactice universitare și a profesorilor școlari va genera condiții pentru demararea proceselor investigative.

Impactul acestor procese de inovare a educației universitare vor stimula renovarea la nivel teleologic, conținutal și tehnologic a formării profesionale a cadrelor didactice stimulând procese inovative în instituțiile de învățământ general.

Edificarea societății inovatoare globale constituie o semnificativă preocupare a comunității academice universitare în procesul de realizare a funcției de cercetare-inovare-dezvoltare în spirit antreprenorial. Universitatea trebuie să devină un generator de cunoaștere științifică, catalizator de produse științifice noi și de tehnologii inovative emergente, iar rezultatele inovării trebuie să fie aplicate cu succes în afaceri. Din aceste considerente universitățile se confruntă cu presiunea de a trece la o mentalitate antreprenorială. Imperativitatea antrenării permanente a cadrelor didactice în inovarea educației a devenit o condiție a exercitării eficiente a rolurilor profesionale stabilite prin standarde de competențe pedagogice. Valorificarea politicilor educaționale inovatoare în învățământul general determină consolidarea potențialului de cercetare și transfer inovativ prin formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru: inovarea produselor științifice, inovații de proces, inovații organizaționale, inovații de marketing educațional etc. pentru a asigura competitivitatea personalului didactic în piața serviciilor educaționale. Autoritatea epistemică și deontologică a personalului didactic se întemeiază pe calitatea serviciilor educaționale bazate pe integrarea rezultatelor cercetării în predare, transferul de cunoștințe și activitatea inovatoare semnificativă pentru formarea profesională a specialiștilor într-o societate bazată pe cunoaștere [6].

Oportunitatea valorizării cercetării acționale în învățământul superior pedagogic rezultă din responsabilitatea personalului didactic universitar de realizare a rolului profesional de cercetător prin investigații pedagogice acționale și transfer inovativ, prin elaborarea și implementarea unor valori științifice originale necesare promovării culturii cercetării universitare. Astfel, cercetarea universitară este determinată de presiunea pentru echilibru în contextul: predării-cercetării-dezvoltării – acordarea de servicii profesionale pentru comunitate.

Potențialul inovativ al universității contemporane poate fi stabilit prin calitatea mediului inovativ. În condițiile evoluției gândirii științifice contemporane, inclusiv în domeniul științelor educației, progresul științei se explică prin tendințele de creare a unor echipe reprezentative de cercetare, actualitate deosebită în acest sens având diverse forme de întruniri științifice, în special, crearea și dezvoltarea școlilor științifice, care asigură un mediu favorabil pentru formarea unor generații de cercetători și pentru perpetuarea tradițiilor științei în baza dezvoltării pertinente a noilor direcții de cercetare.

Din aceste considerente examinarea esenței științifice a *cercetării pedagogice acționale*, a obiectivelor specifice, a metodologiei *cercetării pedagogice acționale*, a mecanismelor dezvoltării competenței investigaționale reprezintă probleme de înaltă

semnificație psihopedagogică și socio-culturală, constituind preocupări serioase ale comunității academice pe plan global.

Transferul de cunoștințe este funcția contemporană a universității inovative și antreprenoriale și din aceste considerente dezvoltarea competențelor investigaționale prin valorificarea tehnologiilor didactice inovative bazate pe cercetarea acțională constituie un indicator al calității serviciilor educaționale în învățământul superior. În această ordine de idei, vectorul prioritar al politicii inovative se referă la identificarea și validarea unor mecanisme de transfer inovațional necesare pentru a facilita comunicarea între cercetători și utilizatorii inovațiilor.

Paradigma cercetării pedagogice și a inovării educației a căpătat valențe multiple, implicând abordări multidisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare, demonstrând necesitatea explorării pertinente a noilor cunoștințe științifice. Aceste acțiuni vor contribui la consolidarea și validarea practică a competențelor investigative și la dezvoltarea profesională a personalului didactic.

Caracterul dinamic al cerințelor pe piața serviciilor educaționale induce tendința de formare a unor competențele antreprenoriale a cadrelor didactice ce ar putea contribui la funcționarea eficace a instituțiilor de învățământ. Această abordare pretinde valorificarea la nivel instituțional a unor strategii de marketing educațional și structuri manageriale promotoare a culturii cercetării, prin care se înțelege antrenarea activă a cadrelor didactice în implementarea coerentă a inovațiilor pedagogice.

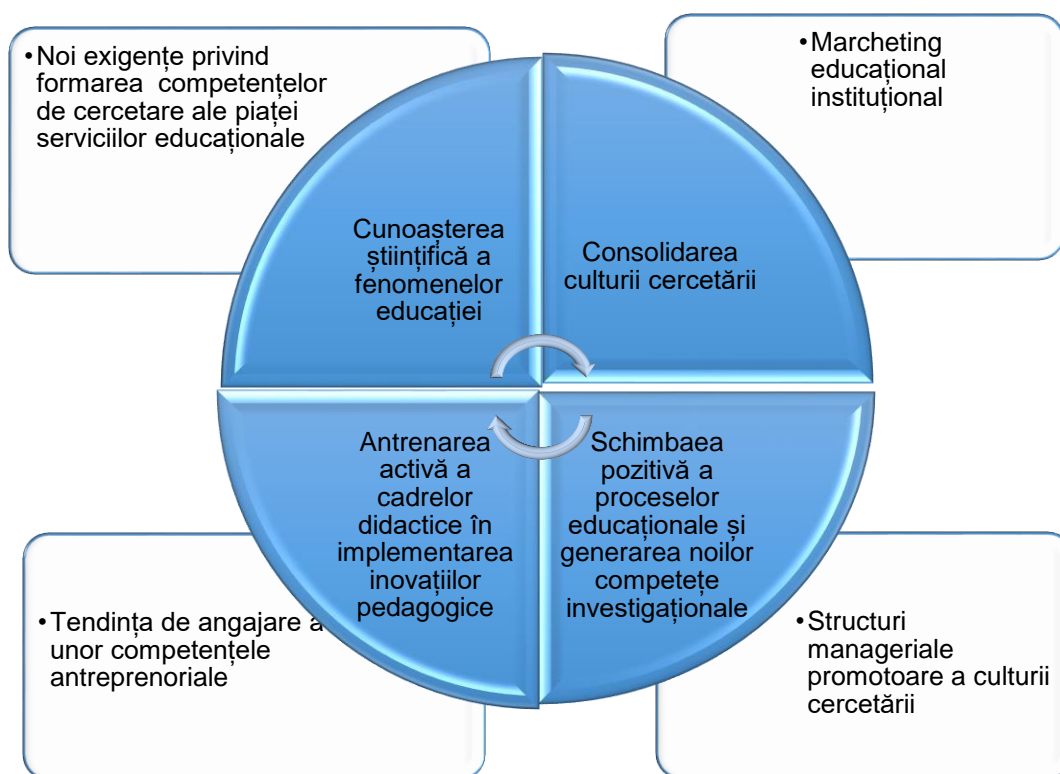


Figura 1. Dimensiuni actuale ale cercetării pedagogice acționale și a inovării educației

Promovarea cercetării pedagogice acționale și a inovării educației implică dezvoltarea competențelor antreprenoriale și transversale ce pot asigura inserția absolvenților pe piața muncii a devenit un imperativ al creșterii atractivității studiilor și a

carierei pedagogice. Din această perspectivă competențele de cercetare și inovare impulsionează dezvoltarea socio-profesională a cadrelor didactice în contextul cerințelor pieții muncii [21].

Crearea mediului favorabil CPA și transferul inovațional de succes al noilor cunoștințe științifice și tehnologii în societatea cunoașterii a devenit un deziderat pertinent, stipulat în documentele de politici ale educației și cercetării. Parteneriatele productive în activitatea de cercetare vor contribui la promovarea bunelor practici de transfer inovațional în învățământ.

Cercetarea pedagogică acțională se afirmă prin următoarele caracteristici-cheie:

- caracter participativ;
- motivare pentru schimbare;
- acțiuni coerente;
- contribuții simultane la cunoașterea științifică și la schimbarea pozitivă a practicii.

Cercetarea-acțiune este o strategie investigativă aplicată pentru îmbunătățirea practicii. Aceasta implică acțiune, evaluare și reflecție critică și, pe baza dovezilor adunate, sunt apoi implementate schimbări în practică.

Cercetarea-acțiune este participativă și colaborativă; este întreprinsă de indivizii care urmăresc un scop comun, fiind bazată pe situațiile specifice contextului. CPA dezvoltă reflecția pe baza interpretărilor făcute de participanți contribuind la cunoașterea științifică creată prin acțiune adusă la punctul de aplicare. Cercetarea-acțiune poate implica rezolvarea problemelor, dacă soluția problemei conduce la îmbunătățirea practicii. În cercetarea-acțiune, rezultatele vor apărea pe măsură ce se dezvoltă acțiunea, dar acestea nu sunt concludente sau absolute [17].

Reflectând asupra etapelor specifice ale CPA nu este dificil să surprindem pașii subordonați care sunt activități de planificare, organizare, reflecție critică efectuate pentru inovarea educației.

Cercetătorul în procesul de acțiune rezumă rezultatele studiului, creează o strategie de partajare a rezultatelor și reflectă coerent asupra întregului proces de cercetare. Este esențial în acest moment să reiterăm faptul că cercetarea-acțiune nu este un proces linear, scopul fiind doar de a arăta relația dintre acțiuni în procesul de cercetare. Cercetarea-acțiune a fost văzută din punct de vedere istoric ca fiind de natură ciclică (Mertler, Charles, 2008). Adică, în timp ce cercetarea-acțiune are un început clar, nu are un punct final clar definit.

În mod obișnuit, profesorii-cercetători proiectează și implementează un proiect de investigație, colectează și analizează date pentru a monitoriza și evalua eficiența proiectului, apoi efectuează revizuri și îmbunătățiri proiectului pentru implementarea viitoare a acestuia.

Proiectul va fi apoi implementat din nou când eficiența revizuirilor va fi monitorizată și evaluată, cu noi îmbunătățiri dezvoltate pentru următoarea fază de implementare. Unele proiecte nu pot avea un final clar [13].

În perspectiva clarificării structurii și conținutului științific al *termenului de cercetare pedagogică acțională*, prezentăm în continuare un posibil model al CPA (Figura 2).

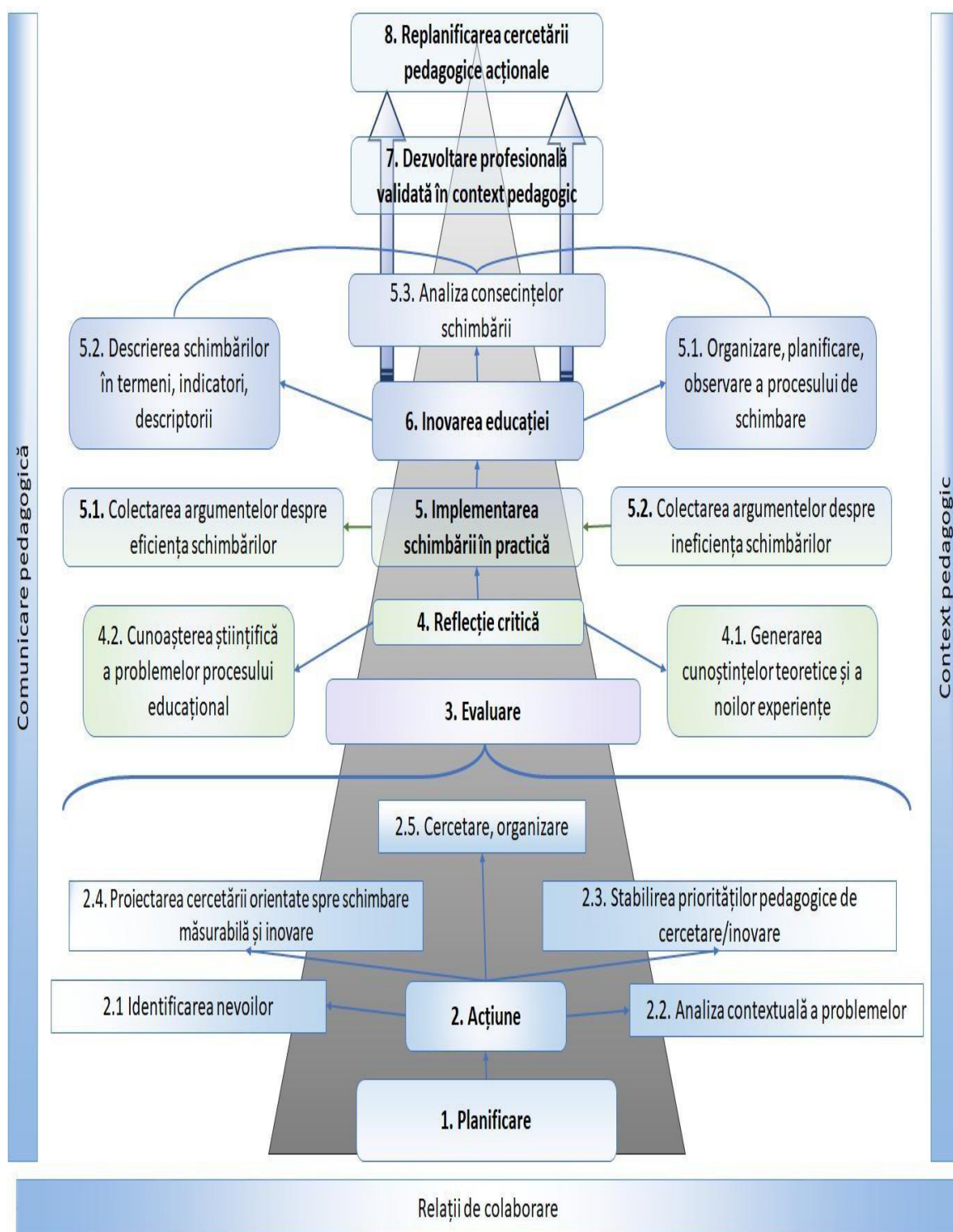


Figura 2. Un posibil model teoretic al conceptului de cercetare pedagogică acțională

Experiențele personale și profesionale sunt esențiale pentru cercetarea-acțiune inițiată de profesor, posibilele subiecte de investigare ar putea fi orice problemă care provoacă interesul. În esență, identificarea unui subiect de interes comun (Johnson, 2008). Este important să amintim că scopul oricărui proiect de cercetare-acțiune este intenția de a îmbunătăți procesul educațional, de a îmbunătăți o anumită practică sau de a corecta ceva care nu funcționează așa cum ar trebuie. Aceste obiective trebuie reținute atunci când identificăm inițial și, ulterior, restrângeri ce rezultă din focalizarea subiectului.

În plus, pentru a investiga un subiect pentru cercetare-acțiune, acesta trebuie să fie gestionabil (Fraenkel, Wallen, 2003).

Proiectele de cercetare pe scară largă sunt lăsate în seama cercetătorilor profesioniști. Studiile de cercetare-acțiune concepute și conduse de profesorii de la clasă ar trebui să ia în considerare aspecte precum cerințele de timp (sau restricțiile), nivelul de colectare a datelor și de analiză a datelor și bineînțeles limitele. Din aceste motive, subiectele de cercetare-acțiune sunt limitate.

Odată ce datele au fost analizate și rezultatele analizei interpretate, următorul pas în procesul de cercetare-acțiune este elaborarea unui plan de acțiune. Acesta este cu adevărat scopul final al oricărui studiu de cercetare-acțiune. Rezultatul important al unui plan de acțiune este existența unei abordări specifice și tangibile pentru validarea unor idei noi ca mijloc de rezolvare a problemei (Creswell, 2005).

Planul de acțiune este în esență o strategie propusă pentru implementarea rezultatelor proiectului de cercetare-acțiune. Pe măsură ce planul de acțiune este implementat, eficacitatea acestuia trebuie monitorizată, evaluată și revizuită în mod continuu, perpetuând astfel caracterul ciclic al cercetării-acțiunii. Planul de acțiune poate fi propus pentru un profesor individual sau pentru un grup de cercetători la nivel de școală. În unele situații, poate fi necesar să se pregătească un document oficial care să prezinte planul de acțiune; deseori, pot fi suficiente linii directoare clar delimitate pentru implementarea soluțiilor posibile. Trebuie să existe suficiente informații documentate despre planul de implementare; cercetătorii de acțiune nu ar trebui să se bazeze niciodată pe amintiri colective pentru implementarea viitoare a soluțiilor [Ibidem].

Cercetarea-acțiune se referă în primul rând la examinarea critică a propriei practici. Pentru ca profesorul să-și examineze critic practica, trebuie să se angajeze în reflectarea sistematică a acelei practici. Reflecția, în ceea ce privește cercetarea-acțiune, trebuie făcută la sfârșitul unui anumit ciclu de acțiune. Este un pas crucial al procesului, deoarece aici profesorul-cercetător analizează ceea ce s-a făcut, determină eficacitatea acestuia și ia decizii cu privire la posibilele revizuri pentru implementările viitoare ale proiectului (care va cuprinde acțiuni – cicluri de cercetare). Cu toate acestea, nu este importantă doar reflecția la sfârșitul unui anumit ciclu; profesorii eficienți reflectă și examinează critic practica în mod continuu pe parcursul procesului de predare. În momentul, când profesorul-cercetător planifică o lecție inovatoare, acesta ar putea reflecta asupra planificării lecției înainte de a o preda, după predarea lecției și încă o dată după evaluarea elevilor cu privire la conținutul lecției [18].

În concluzie, prin abordări metodologice deducem, că CPA conduce la implicarea cadrelor didactice în proiectarea și autodezvoltarea profesională prin consolidarea capacităților de co-participanți în procese de cercetare și inovare a educației. Mai mult decât atât, importanța cercetărilor pedagogice acționale rezultă: din valoarea praxiologică a rezultatelor cercetării științifice privind CPA; din crearea condițiilor pedagogice universitare de ghidare a procesului de cercetare și implementare a inovațiilor pedagogice; din oferta de formare profesională continuă a profesorilor pentru CPA și transferul inovațional în practica școlară, necesare pentru inovarea permanentă a educației; din generarea strategiilor inovatoare de identificare a problemelor de cercetare acțională; din realizarea investigațiilor experimentale specifice cercetării pedagogice acționale și din identificarea problemelor și a soluțiilor eficiente pentru renovarea

învățământului prin implementarea inovațiilor pedagogice în activitatea profesională. Importanța implementării sistematice a inovațiilor pedagogice în educație conduce la cunoașterea științifică a pedagogiei, contribuie evident la dezvoltarea culturii profesionale a cadrelor didactice, stimulând procesele de avansare în cariera pedagogică. Acestea și alte procese de cercetare acțională vor genera condiții pedagogice necesare pentru identificarea unor mecanisme de inovare a educației prin cercetarea pedagogică acțională.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, A. *Formarea profesională continuă a cadrelor didactice: Repere conceptuale și metodologice*. Chișinău: IȘE, „PrintCaro” SRL, 2021. 236 p. ISBN 978-9975-56-878-4.
2. *Agenda europeană a competențelor pentru competitivitate durabilă, echitate și reziliență*. 2021 [online] [citat 22.11.2023] Disponibil: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723>
3. AGUD, I., ION, G. Research-Based Learning in Initial Teacher Education [online]. In: *Catalonia CEPS* 2019, vol. 9, nr. 2 [citat 23.11.2023]. Disponibil: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/564>
4. BÖRNER, K. et al. Skill discrepancies between research, education, and jobs reveal the critical need to supply soft skills for the data economy [online]. In: *PNAS*. 2018, nr. 115 (50) 12630-12637 [citat 24.11.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.1073/pnas.1804247115>
5. BOROZAN, M. Configurația universitară a cercetării pedagogice. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, vol. 3, pp. 120-125. ISBN 978-9975-76-311-0; ISBN 978-9975-76-314-1.
6. BOROZAN, M. Contextul pedagogic al transferului inovațional din perspectiva exigențelor pieții muncii. In: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieții muncii: materialele conferinței științifice internaționale*, Ediția 1, Chișinău, 30-31 octombrie 2021. Chișinău: Tipografia UST, 2021, vol. 1, pp. 17-25. ISBN 978-9975-76-368-4.
7. BRADBURY, H., LEWIS, R., EMBURY, D.C. Education action research: With and for the next generation. In: *The Wiley handbook of action research in education*, 2019, pp. 5-28.
8. CARVALHO, A. et al. *Pedagogical innovation in higher education and active learning methodologies – a case study*. 2020 [online] [citat 25.11.2023]. Disponibil: <https://www.emerald.com/insight/0040-0912.htm>
9. COGHLAN, D. Action research. In: *The Palgrave encyclopaedia of the possible*. Cham: Springer International Publishing, 2023, pp. 9-16.
10. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: Tipografia UPSC, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.
11. COULTER, D. What counts as action in educational action research? [online]. In: *Educational Action Research*. 2002, nr. 10:2, pp. 189-206 [citat 28.11.2023]. Disponibil: [DOI: 10.1080/09650790200200181](https://doi.org/10.1080/09650790200200181)
12. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2016. 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
13. FROELICH, D. E., HOBUSCH, U., MOESLINGER, K. Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement through Service-Learning [online]. In: *Frontiers in Education*. 2021, vol. 6: 680404 [citat 26.11.2023]. Disponibil: [DOI: 10.3389/educ.2021.680404](https://doi.org/10.3389/educ.2021.680404). ISSN=2504-284X.
14. GREENWOOD, D., LEVIN, M. *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Londra: Sage, second edition, 2006. ISBN 978-1-4129-2597-6.
15. GREENWOOD, D., KLEMSDAL, L., ELVEMO RAVN, J., BORUP JENSEN, J. Mainstreaming action research: Olav Eikeland's legacy for our shared future [online]. In: *Educational Action Research*. 2023, nr. 31:5, pp. 848-851 [citat 27.11.2023]. Disponibil: [DOI: 10.1080/09650792.2023.2277562](https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2277562)
16. KAMARUDIN, M.Z., MAT NOOR, M.S. What do we know about the selection of action research methodologies in primary science education? A systematic literature review. In: *Educational Action Research*. 2023, pp.1-23.

17. KOSHY, V. *What is action research?* 2010 [online] [citat 27.11.2023]. Disponibil: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/36584_01_Koshy_et_al_Ch_01.pdf
18. MCKERNAN, J. Teaching educational action research: a tale of three cities [online]. In: *Educational Action Research*. 1994, nr. 2:1, pp. 95-112 [citat 29.11.2023]. Disponibil: [DOI: 10.1080/09650799400200004](https://doi.org/10.1080/09650799400200004)
19. MERTLER, C.A. *Action research: Improving schools and empowering educators, 5th edition*. Sage Publications, 2016. 522 p. ISBN 978-1-4833-8905-9.
20. MERTLER, C.A. (ed.) *The Wiley handbook of action research in education*. John Wiley & Sons, 2019. ISBN 9781119399964.
21. NORTON, L. *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge, 2009. 285 p. ISBN 0-203-87043-3 (Master e-book ISBN).
22. PETRE, G.E. *Cercetare-acțiune: ghid de planificare, practicare și perfecționare în metodologia calitativă*. Cernica: Ed. Universității Adventus, 2022. ISBN 978-606-9065-46-4.
23. SADOVEI, L., BOROZAN, M. *Contribuții pedagogice de transfer inovațional pentru renovarea paradigmei educației contemporane*. Chișinău: Tipografia „Garomont-Studio”, 2019. 345 p. ISBN 978-9975-134-86-6.
24. SCLIFOS, L. Cercetările acționale – o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație. In: *Didactica Pro ...* 2014, nr. 84 (2), pp. 8-12.
25. SOMEKH, B. *Action research*. McGraw-Hill Education (UK), 2006. 243 p. ISBN 10: 0 335216587 (pb).
26. ȘOVA, T. et al. *Managementul inovațiilor în educație: Ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice*. Bălți: S. n., (Tipografia din Bălți), 2019. ISBN 978-9975-3369-6-3.
27. VICOL, N., BUTNARU, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Monografie. Chișinău: IȘE, 2019. 360 p. ISBN 978-9975-48-163-2.

CZU 331.442:371.12

GESTIONAREA STRESULUI PROFESIONAL LA CADRELE DIDACTICE DE SPRIJIN

***Silvia BRICEAG, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *We want this article to add value to the information known so far, the effort made consists mostly in combining and placing in a form as comprehensive and understandable as possible the opinions and researches of recognized specialists in the field of organizational stress and the professional activity of support teaching staff. We intend to demonstrate that the stress of support teaching staff is different from the stress of mainstream teaching staff.*

Keywords: *professional stress, support teachers, children with special educational needs.*

Introducere. Astăzi nu mai surprinde pe nimeni faptul că aproape fiecare anunț de angajare, în lista de cerințe, include un element precum „rezistența la stres”. De asemenea, cercetările psihologilor și sociologilor cu privire la nivelul de stres al unei persoane care lucrează au încetat să mai fie surprinzătoare. Mai mult, putem spune că stresul este considerat o parte integrantă a vieții și a activității profesionale.

În același timp, stresul care este cauzat tocmai de specificul muncii este de obicei numit în psihologie „stres profesional”, acest fenomen manifestându-se sub forma reacțiilor psihologice și fiziologice multidimensionale ale unei persoane la o situație dificilă de muncă.

Tema stresului și îndesebi a stresului profesional este una destul de interesantă și actuala pentru specialiștii din Moldova care sunt încă la stadiul de familiarizare cu aceste concepte, puține fiind instituțiile, organizațiile care cu adevărat se interesează de climatul psihosocial, și mai puține la număr fiind organizațiile din țara noastră care conștientizează impactul stresului asupra productivității instituției lor.

Stresul profesional poate fi definit ca un complex de reacții fizice și emoționale distructive ce apar în cazul unei discrepanțe între cerințele de la locul de muncă și capacitatea profesională a muncitorului [5]. Stresul profesional nu trebuie confundat cu sarcinile dificile. Provocările profesiei ne stimulează din punct de vedere psihologic și fizic, ne motivează să ne formăm noi deprinderi și să ne perfecționăm în munca noastră și sunt un ingredient important al unei munci sănătoase și productive.

Persoanele afectate de stresul profesional se simt copleșite de sarcinile zilnice, repausul zilnic și săptămânal sunt insuficiente, oboseala se accentuează pînă la epuizare iar simțămintele de frustrare și de insatisfacție profesională ajung dominante. Consecințele nefaste ale stresului profesional pot să meargă pînă la apariția unor boli sau accidente și la ratarea profesională. Printre semnalele de alarmă care pot atrage atenția asupra posibilității stresului profesional se numără: absenteismul ridicat, îmbolnăvirile frecvente, schimbările dese de personal, productivitatea scăzută, relațiile colegiale proaste, lipsa de inițiativă, accidente de muncă frecvente etc. [2].

Toffler consideră că – pentru sec. XX recent încheiat – sunt caracteristice 3 tipuri de suprasolicitare: *senzorială*, *informațională* și *decizională*.

În ceea ce privește grupul actorilor suprasolicitanți specifici progresului tehnico-științific, am încercat o evaluare personală a proceselor psihice fundamentale care sunt chemate să mențină individul într-o stare de echilibru psihic compatibil cu satisfacerea unor nevoi psihice minimale:

- *Procesele psihice cognitive* (senzații, percepții, reprezentări, noțiuni, atenție, memorie, gândire etc.) sunt suprasolicitate de: complicarea și reluarea în diferite etape ale vieții (specializare, reciclare, policalificare etc.) a procesului de instruire, plasarea accentului pe latura intelectuală a activității profesionale și bombardamentul informațional care suprasolicită mecanismele de decizie și creează o profundă stare de frustrare etc.
- *Procesele psihice din sfera volițională* suprasolicitate sunt, de fapt, legate de prelungirea voluntară a efortului adaptativ: prelungirea duratei școlarizării și pregătirii viitoarei profesii, necesitatea inhibării voluntare a componentei motorii de răspuns la unii stimuli psihici nocivi, încordarea prelungită necesită de luarea cu discernământ a unor decizii rapide asupra informațiilor „de esență” în raport cu altele „neesențiale” (atât în activitatea profesională cît și în cea din timpul „loisir”-ului).
- *Procesele motivaționale*, din cauza stabilirii unor alte criterii de ierarhizare socială a indivizilor, suferă și alte mutații în direcția diminuării receptivității față de trebuințe, impulsuri, etc. legate de latura biologică a individului în favoarea unor motive superioare, ale conduitei: nevoia de prestigiu, stimă sau cea de securitate.
- *Procesele afective* constituie în esență un ecou extrem de fidel al oricărui proces psihic în curs de elaborare, dar mai ales de evaluare anticipativă ori retroactivă a valorii de utilitate pentru individ a unei strategii adaptative.

Ele sunt cel mai frecvent solicitate în cadrul vieții noastre contemporane și reprezintă, atunci când depășesc un anumit prag și au o tonalitate negativă, unul din cele mai frecvente indicii (markeri) ai stresului psihic [1, p. 34].

Din acest motiv se și pune adesea (în mod justificat) semnul de egalitate între stresurile psihice și stările afective cu coloratură negativă, uitându-se, de exemplu, faptul că o activitate epuizantă pe fondul unei mulțumiri date de o motivație intrinsecă puternică (de exemplu, rezolvarea prelungită a unor rebusuri sau probleme de matematică) poate constitui și ea un distress (indus de rezolvarea unei sarcini cu conținut predominant cognitiv și deci, în lipsa unei tonalități afective negative supradimensionate) [1, p. 36].

Personalul didactic, indiferent de mediul în care activează, în învățământul de masă, în clase incluzive sau în școli speciale, are misiunea nobilă: să pregătească copii, adolescenții și tinerii pentru viață și pentru provocările societății în care trăim, iar toate acestea, de multe ori, pentru salarii inadecvate în raport cu educația pe care o au și efortul pe care îl depun [3; 6].

În condițiile școlii pentru diversitate, cadrul didactic de sprijin reprezintă un nou personaj, cu rol major în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul integrat.

Cadrul didactic de sprijin este o persoană pregătită în domeniul educației speciale și care, împreună cu educatorul/profesorul din școala de masă, formează o echipă omogenă, responsabilă de procesul învățării elevilor din școala pentru diversitate. Cadrele didactice de sprijin sunt implicate în relații atât cu beneficiarii serviciilor oferite, adică elevii și părinții acestora, cât și cu alți colegi de serviciu (profesori, manageri). Aceste relații, indiferent de natura lor, necesită un mare efort emotiv, psihic, intelectual [4].

În cele ce urmează o să demonstrăm experimental diferența dintre nivelul tensiunii neuro-psihice la cadrele didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică și la cadrele didactice care lucrează cu copii cu CES.

Metodologie. Cu scopul determinării gradului tensiunii neuro-psihice (stresului) a fost elaborat un chestionar care avea ca scop descrierea următorilor parametri: ascensiune a puterilor fizice, fon emotiv, dispoziție, capacitate de înfruntare a obstacolelor, productivitatea gândirii logice, calitățile voinței, atenției, memoria de scurtă durată, de lungă durată, precizia mișcărilor, confort psihic, stare de anxietate, agitație, senzații de neîncredere, perspicacitatea, dinamismul vorbirii, performanțe fiziologice (ritm cardiac, respirații, transpir, hipertensiune), unde 0 semnifică lipsa stării neuro-psihice, 1-5 prezența stării neuro-psihice la diferit grad.

Eșantion: I grup – 20 de cadre didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică.

II grup – 20 de cadre didactice de sprijin care lucrează cu copiii cu CES.

Rezultate și discuții. Cadrele didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică erau rugate să-și autoevalueze starea proprie și să răspundă la întrebările propuse. Timp de o săptămână în fiecare zi ei îndeplineau formularul de autoevaluare a stării neuro-psihice personale. Chestionarul era completat la sfârșitul zilei de muncă.

Ca rezultat am obținut următoarele date:

Tabelul 1. Indicii gradului de tensiune neuro-psihică la cadre didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică (%)

Stări neuro-psihică	Grad de manifestare					
	0	1	2	3	4	5
Ascensiune a puterilor fizice				10%	80%	10%
Fon emotiv pozitiv				22%	63%	15%
Dispoziție bună					90%	10%
Capacitatea de învingere a obstacolului				10%	68%	22%
Productivitatea gândirii logice				3%	89%	8%
Calitățile atenției				20%	72%	8%
Memoria de scurtă durată					98%	2%
Memoria de lungă durată			40%	30%	20%	10%
Precizia mișcărilor					5%	95%
Confort psihic				20	78%	2%
Stare de anxietate	60%	40%				
Agitația	65%	35%				
Senzații de neîncredere	75%	25%				
Perspiciacitate				10	88%	2%
Dinamismul vorbirii				75%	10%	15%
Schimbări fiziologice negative	90%	10%				

Deci, după o analiză minuțioasă a datelor prezentate în tabelul 1 putem constata că, la cadrele didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică, 80 % din pedagogi sesizează o ascensiune marcantă a puterilor fizice (80% - indice „4”), au o dispoziție bună (90% - indice „4”) se simt capabili să învingă obstacole (68% - indice „4”) au o atenție caltativă (72% - indice „4”). Este semnificativ faptul, că 78% din pedagogi denotă un confort psihic evident (indicele „4”), perspiciacitatea fiind apreciată tot cu indicele „4” la 88% din cadre didactice. 60% din profesori nu marchează stare de anxietate, 40% sesizează o stare de anxietate nesemnificativă. Stare de agitație se înscrie doar la 40% din cadrele didactice, nivelul indicelui „1”. Doar 10 % din cadrele didactice indica schimbări fiziologice negative (indice 1). Datele relatate anterior ne oferă posibilitate de a conchide, că majoritatea cadrelor didactice din acest lot experimental se află la stadiul tensiunii neuro-psihică ușoare și moderate.

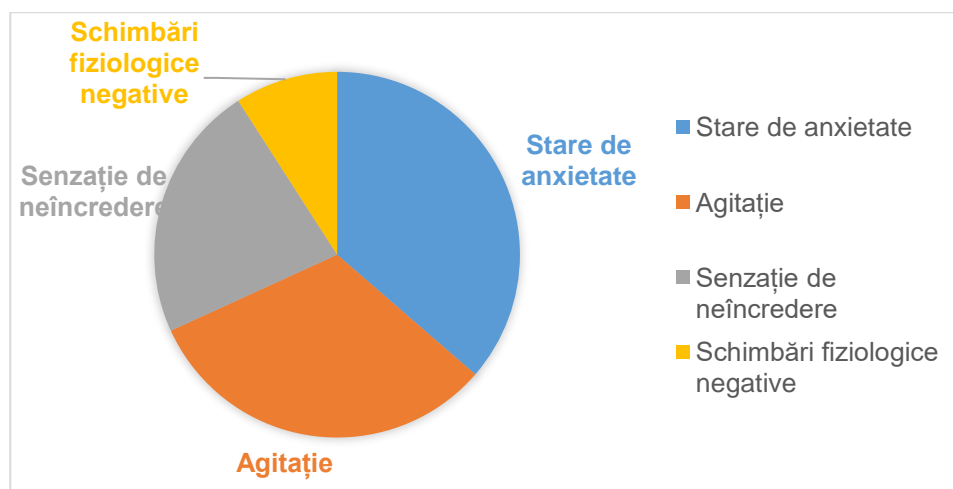


Figura 1. Stări neuro-psihică negative la cadrele didactice care lucrează doar cu elevi cu dezvoltare tipică (%)

Pentru a verifica ipoteza cadrele didactice de sprijin care activează în învățământul de masă în care sunt și elevi cu CES erau rugate să-și autoevalueze starea proprie și să răspundă la întrebările propuse. Timp de o săptămână în fiecare zi ei îndeplineau formularul de autoevaluare a stării neuro-psihoice personale. Chestionarul era completat la sfârșitul zilei de muncă. Datele obținute sunt reflectate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Indicii gradului de tensiune neuro-psihoică la cadrele didactice de sprijin care lucrează cu copiii cu CES

Stări neuro-psihoice	Grad de manifestare					
	0	1	2	3	4	5
Ascensiune a puterilor fizice			15%	40%	35%	10%
Fon emotiv pozitiv			40%	55%	5%	
Dispoziția			35%	57%	13%	10%
Capacitatea de învingere a obstacolului			20%	69%	11%	
Productivitatea gândirii logice			10%	12%	73%	5%
Calitățile atenției			36%	14%	35%	15%
Memoria de scurtă durată				5%	95%	
Memoria de lungă durată		30%	20%	12%	27%	11%
Precizia mișcărilor				28%	72%	
Confort psihic			40%	15%	35%	10%
Stare de anxietate	40%	20%	30%	10%		
Agitația	60%	10%	30%			
Senzații de neîncredere	55%	45%				
Perspiciacitate			56%	21%	12%	11%
Dinamismul vorbirii	40%	20%	30%	10%		
Schimbări fiziologice negative	33%	10%	50%	5%	2%	

Analizând datele obținute observăm o diferență clară a indicilor la diferite stări neuro-psihoice. Cu indicele „5” avem reflectate doar 7 stări neuro-psihoice, prin comparație cu grupul I, unde cu indicele „5” avem prezente 12 stări neuro-psihoice. Doar 40 % din cadrele didactice de sprijin au sesizat lipsa stării de anxietate, lipsa senzației de neîncredere au sesizat 55% și doar 33% lipsa schimbărilor fiziologice negative. Ce e mai semnificativ, 50% din cadrele didactice de sprijin au sesizat schimbări fiziologice cu indicele 3, aceasta de acum fiind situația când este necesară intervenția specialistului (medic, psiholog).

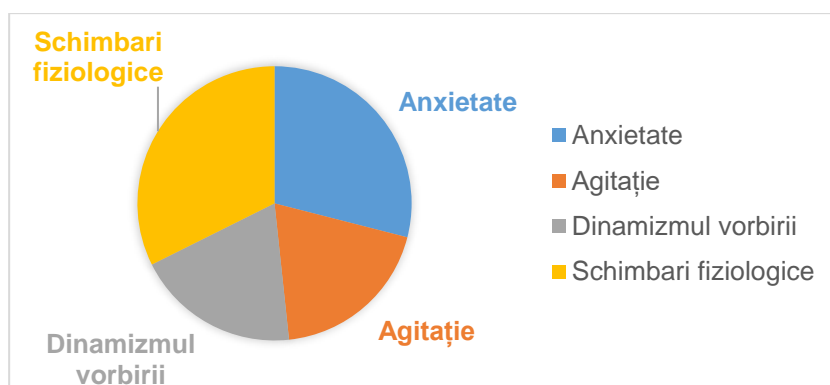


Figura 2. Stări neuro-psihoice negative la cadrele didactice de sprijin care lucrează cu copiii cu CES

Intervenții psihologice. Cum poate fi redus stresul?

Primul pas care trebuie făcut pentru reducerea stresului constă în recunoașterea momentelor în care ne simțim stresați. Primele semne de recunoaștere a stresului includ tensiunea acumulată în umeri și la nivelul gâtului. Următorul pas este reprezentat de atitudinea pe care o avem în lupta împotriva stresului. Cel mai bine ar fi să evităm evenimentul sau lucrul generator de stres, dar de multe ori ne putem afla în imposibilitatea de a opera această eliminare. În cazul în care evitarea nu este posibilă, cum ar fi activitatea profesională, cel mai bine ar fi să constientizăm cum reactionăm în fața stresului și să modificăm maniera de răspuns față de factorii stresori.

Pentru gestionarea stresului recomandăm cadrelor didactice de sprijin să întocmească o listă pe care să treacă toți factorii stresori.

Familia este o ancoră foarte importantă deoarece e bine să se gândească la familie, la prieteni și la activitățile în care sunt implicate – privind școala, munca sau modul în care aleg să-și petreacă sfârșitul săptămânii. Este recomandat să accepte ca nu vor putea ajunge să controleze niciodată absolut toate lucrurile trecute pe listă.

Pauzele sunt absolut necesare. Este știut că nu putem face fericite toate persoanele din viața noastră. Este omenesc să mai greșim din când în când. Oamenii nu sunt instrumente tehnice lipsite de suflet. Când simțiți că vă scapă lucrurile de sub control, luați o pauză. Dacă lucrurile nu se calmează, luați câteva zile libere. Nu uitați că sănătatea este prioritară. Nu vă implicați în lucruri care nu vă plac și pe care nu vreți, de fapt, să le faceți. Întocmiți o listă a priorităților. Este imposibil ca într-o viață de om să împaci pe toată lumea. E bine să aveți un confident cu care să puteți discuta despre ceea ce vă stresează și de ce.

Este util și foarte important să:

- nu ne îngrijorăm față de lucruri ce nu pot fi controlate – vremea, de exemplu;
- ne pregătim bine pentru evenimentele ce pot genera stresul;
- încercăm să privim orice schimbare ca pe o provocare, nu precum o amenințare;
- încercăm să rezolvăm conflictele cu persoanele din jur;
- ne fixăm scopuri realiste privind atât dorințele personale, cât și realizările profesionale;
- practicăm regulat exerciții. Activitatea fizică este o modalitate potrivită pentru a combate stresul deoarece constituie un mod sănătos de producere a energiei. De asemenea ne ajută să fim într-o formă mai bună, lucru ce ne va determina să ne simțim atât fizic, cât și psihic mult mai bine;
- mâncăm echilibrat și să ne asigurăm că dormim suficient de mult;
- ne îndepărtăm de stresul zilnic prin activități făcute alături de prieteni – evenimente sociale, excursii în grup;
- cerem ajutorul prietenilor apropiați, familiei sau psihologului.

Referințe bibliografice:

1. AZZOPARIDI, G. *Dezvoltați-vă inteligența*. București: Teora, 2003. 128 p. ISBN 973-20-0061-9.
2. BRICEAG, S., GARBUZ, V., CANȚER, N. *Managementul stresului ocupațional în mediul educațional: suport teoretico-aplicativ pentru psihologi/cadre didactice*. Bălți, 2008. 290 p. ISBN 978-9975-931-25-0.

3. ROBU, V. Predictorii ai epuizării profesionale în rândul educatorilor din învățământul special. In: *Anuarul Universității „Petre Andrei” din Iași*. 2013, Tomul 11, pp. 105-119. ISSN 2248-1079.
4. [online] [citată 12.11.2023]. Disponibil: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Competente-generale-ale-profes775.php>
5. [online] [citată 13.11.2023]. Disponibil: <https://www.amtsibiu.ro/Arhiva/2009/Nr2/AC/Vacaru-metodologii-ro.pdf>
6. [online] [citată 14.11.2023]. Disponibil: <https://anacec.md/files/Croitoru-rezumat.pdf>

CZU 378.126:376

MEDIUL CULTURAL-EDUCAȚIONAL AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR CA FACTOR ÎN DEZVOLTAREA CULTURII INCLUZIVE ÎN RÂNDUL VIITORILOR PEDAGOGI

***Eugenia FOCA, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *In contemporary higher education, the emphasis on developing an inclusive culture becomes essential for the training of future educators. The article explores the crucial role of the cultural-educational environment in shaping their perspectives and practices, highlighting the importance of higher education institutions in providing the knowledge and skills necessary to promote inclusivity in diverse educational contexts. Through a careful analysis of the complex relationship between the academic environment and the development of an inclusive culture, the article offers valuable insights for the preparation of future educators.*

Keywords: *educational inclusion, inclusive culture, cultural development, pedagogical training, components of inclusive culture.*

În contextul învățământului superior contemporan, dezvoltarea unei culturi incluzive devine un efort esențial, mai ales în cadrul pregătirii viitorilor educatori. Mediul cultural-educativ al instituțiilor de învățământ superior are un rol fundamental în conturarea perspectivelor, atitudinilor și practicilor viitorilor educatori, influențându-le abilitatea de a promova incluzivitatea în cadrul activităților educaționale. Vom aborda complexitatea relației dintre mediul cultural-educativ al învățământului superior și dezvoltarea unei culturi incluzive printre cei care își propun o carieră în educație. Prin analiza detaliată a multiplelor dimensiuni ale acestei relații, ne propunem să ilustrăm modurile în care instituțiile de învățământ superior pot contribui activ la formarea educatorilor, dotându-i nu doar cu competențe academice, ci și cu cunoștințele și abilitățile necesare pentru a promova incluziunea în contexte educaționale diverse. Prin explorarea comprehensivă a teoriilor relevante, studiilor empirice și implicațiilor practice, ne propunem să furnizăm perspective asupra modului în care contextul cultural-educativ al învățământului superior poate acționa ca un catalizator pentru stimularea practicilor incluzive printre viitorii educatori.

Promovarea valorilor culturale în învățământul superior din Republica Moldova se realizează prin includerea acestora în programele de studiu și prin organizarea diverselor evenimente culturale și științifice, contribuind astfel la formarea unei identități culturale puternice în rândul studenților. În paralel, în contextul globalizării, instituțiile de

Învățământ superior încurajează participarea la programe de schimb academic și colaborări internaționale, aducând o perspectivă multiculturală în campusuri și oferind studenților oportunități de a experimenta și înțelege diversitatea culturală.

Republica Moldova evidențiază un interes crescut în promovarea culturii educaționale incluzive, cu o implicare activă a instituțiilor de învățământ superior în implementarea politicilor și inițiativelor menite să sprijine diversitatea și includerea studenților și viitorilor pedagogi. Aceste politici sunt orientate către asigurarea incluziunii în accesul la educație, adaptarea curriculumului și dezvoltarea resurselor de suport pentru studenții cu nevoi speciale. Pregătirea cadrelor didactice se concentrează în mod deosebit asupra tehnicii și abordărilor pedagogice orientate către diversitate, inclusiv înțelegerea și gestionarea diferitelor nevoi ale studenților, contribuind astfel la crearea unui mediu educațional mai incluziv. Concomitent, adaptarea resurselor materiale în cadrul instituțiilor de învățământ superior joacă un rol esențial în sprijinirea culturii incluzive. Aceasta presupune echiparea cu tehnologii asistive, îmbunătățirea accesibilității în clădiri și facilități, precum și dezvoltarea de materiale didactice adaptate pentru a satisface diversele stiluri de învățare.

Conform evaluării efectuate de Tony Booth, expert în domeniul incluziunii școlare, dezvoltarea unei școli incluzive este influențată de trei dimensiuni esențiale: *instaurarea culturilor incluzive, formularea politicilor incluzive și implementarea practicilor incluzive* [2, p. 11]. Potrivit autorului, aceste dimensiuni orientează modul în care trebuie să privim potențialele transformări în cadrul școlii și sunt esențiale pentru avansarea nivelului de incluziune. Această abordare subliniază importanța adopției unor culturi școlare care să promoveze diversitatea și să ofere un mediu propice tuturor elevilor, indiferent de diferențele lor. În paralel, formularea unor politici incluzive coerente este crucială pentru stabilirea unui cadru instituțional care să sprijine implementarea practicilor incluzive în mod eficient. Prin recunoașterea acestor dimensiuni, se deschide calea pentru o reflecție asupra modului în care instituțiile școlare pot să-și ajusteze abordările și să inițieze schimbări menite să conducă la un sistem educațional mai incluziv și mai echitabil.

Dimensiunea „crearea culturilor inclusive” accentuează faptul că instaurarea unor valori incluzive partajate de către elevi, studenți, cadre didactice și părinți, împreună cu dezvoltarea relațiilor de colaborare, poate genera schimbări semnificative în celelalte aspecte ale sistemului educațional. Această dimensiune are ca scop construirea unei comunități care să fie sigură, deschisă, cooperativă și stimulatorie, în care fiecare individ să fie apreciat pentru potențialul său valoros. Valori incluzive sunt cultivate și explicit împărtășite de către personalul școlar, elevi, studenți, profesori și părinți/îngrijitori. Principiile și valorile culturale ale școlii incluzive orientează deciziile referitoare la politicile și practicile cotidiene din clasă, contribuind astfel la transformarea școlii într-un proces continuu de dezvoltare [4, p. 12].

Alois Gherghuț susține că „cultura școlii incluzive se referă la măsura în care filosofia educației incluzive este împărtășită de către toți membrii comunității școlare și contribuie la crearea unui ethos școlar cooperant, stimulator și deschis în mod egal tuturor copiilor. Aceasta stabilește, de asemenea, repere pentru celelalte două dimensiuni ale învățământului incluziv: politica și practica educațională” [4, p. 45].

Cultura incluzivă poate fi definită ca o *filosofie educațională distinctivă*, în conformitate cu care valorile, cunoștințele legate de educația incluzivă și

responsabilitatea sunt acceptate și împărțite între toți participanții la procesul educațional. Această perspectivă încurajează o abordare comună și colaborativă asupra educației, în care implicarea și contribuția fiecărui participant sunt esențiale pentru succesul general al educației incluzive. Cultura incluzivă poate fi privită drept o *componentă integrantă a culturii școlare generale*, concentrată pe promovarea valorilor incluziunii. Nivelul înalt al acestor valori contribuie semnificativ la îmbunătățirea eficienței procesului de incluziune în școală. Această definiție subliniază importanța integrării valorilor incluzive în structura de bază a culturii școlare, facilitând astfel un mediu propice pentru diversitate și participare egală. Anual asistăm la o creștere a cererii pentru învățământul superior din partea absolvenților cu cerințe educaționale speciale – aproape fiecare al doilea absolvent este pregătit să urmeze cursurile unei universități. În prezent, evoluția ideii de incluziune în învățământul superior nu poate fi bazată exclusiv pe principiul accesibilității. Introducerea conceptului legislativ de „educație incluzivă” impune o înțelegere profundă a filosofiei și culturii incluziunii, precum și proiectarea unor medii și condiții educaționale incluzive.

Un aspect esențial și o problemă sistemică în dezvoltarea învățământului superior constă în crearea unui spațiu sociocultural unic al universității, deschis ideii de susținere, participare și acceptare a persoanelor cu nevoi speciale [9]. În procesul de înțelegere a incluziunii ca idee și model de schimbare în învățământul modern, devine clar că dotarea studenților cu tehnici speciale și furnizarea de tehnologii pentru profesori nu sunt suficiente pentru diversele categorii de studenți. Procesul de învățare reprezintă o rețea complexă de relații, unde o cultură a acceptării fiecărui individ ca fiind egal, bazată pe principii umane, este imperativă [1]. Un pas crucial în pregătirea sistemului de învățământ pentru implementarea cu succes a incluziunii este etapa schimbărilor psihologice și valorice la nivelul tuturor participanților săi [3].

Cultura incluzivă a unei instituții de învățământ superior poate fi definită ca o cultură care contribuie la atingerea cu succes a obiectivelor instituției de învățământ, în calitate de organizație educațională. Aceasta implică îmbunătățirea calității educației și formării profesionale a studenților, în timp ce, simultan, facilitează rezolvarea cu succes a problemelor incluziunii, în sensul unei largi accesibilități a învățământului superior pentru persoanele cu diverse caracteristici. Pentru a formula cerințele pe care rezolvarea problemei incluziunii le impune culturii incluzivității unei instituții de învățământ superior, este important să înțelegem ce înseamnă incluziunea în acest context. În primul rând, cerința fundamentală a politicii incluziunii este asigurarea accesibilității, ceea ce implică cerința egalității. Aceasta se referă, în primul rând, la posibilitatea de a avea acces la învățământul superior, în al doilea rând, la asigurarea participării eficiente în procesul educațional și, în al treilea rând, la asigurarea posibilității de a atinge un rezultat, adică obținerea unei calificări profesionale care să permită integrarea pe piața muncii și competiția de succes pe aceasta. Altfel spus, este vorba despre „egalitatea de oportunitate, proces și rezultat” [8].

Esența problemei constă în ceea ce înseamnă asigurarea acestui tip de egalitate în învățământul superior. Pentru a răspunde la această întrebare, este crucial să înțelegem că obiectivul asigurării acestei egalități este participarea echitabilă a fiecărui individ la viața socială. Construirea unei societăți social-incluzive constă în a oferi „oportunitatea de participare deplină la viața societății” fiecărui individ, astfel încât fiecare

să se simtă „valorizat”. Fiecare individ ar trebui să aibă posibilitatea de a învăța și de a lucra, de a participa la activități comunitare și de a-și exprima opinia în privința deciziilor care îi afectează viața [5]. Învățământul superior joacă un rol important în susținerea acestui tip de participare, oferind competențele necesare pentru implicare și succes în societate. De asemenea, universitatea ar trebui să fie un mediu propice construirii și susținerii acestei participări în cadrul său, asigurând condiții pentru dezvoltarea profesională și personală a studenților, precum și pentru formarea unei comunități incluzive.

În opinia cercetătorului Khitryuk V.V. [5], baza structurală și de conținut a pregătirii incluzive a viitorilor pedagogi poate fi reprezentată prin patru componente, a căror conținut este determinat de o serie de criterii și indicatori. Acesta a identificat caracteristicile esențiale ale criteriilor și indicatorilor fiecărui component structural: „criterii – caracteristici integrate care permit diferențierea, evaluarea și determinarea corespondenței la ceva”; „indicatori – expresii cantitative și calitative ale criteriilor”. Fiecare component al pregătirii incluzive poate avea diferite grade de formare: 1 – nivel elementar; 2 – nivel funcțional; 3 – nivel de viziune sistemică. Cercetătorul analizează caracteristicile de conținut și nivel ale fiecărui component.

Componenta de competență informațională reprezintă un ansamblu de cunoștințe, abilități și competențe specializate psihopedagogice, diagnostice și metodologice adecvate activității pedagogului în contextul educației incluzive (bazele teoretico-metodologice ale tulburărilor psihofizice, caracterizarea psihopedagogică a diferitelor categorii de copii cu posibilități de sănătate limitate, sistemul și organizarea educației speciale, bazele metodologice ale îndrumării pedagogice a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ la diferite niveluri, condițiile eficiente de implementare a principiului orientării corecționale-compensatorii a procesului educațional, etc.).

Indicatorii formării acestei componente de competență informațională pot include: volumul de cunoștințe (completitudinea, soliditatea, adâncimea); conștientizarea acestora (independența judecăților, argumentarea unor poziții, formularea de întrebări problematice); sistematizarea (interconectarea cu cunoștințele anterior dobândite din alte domenii, transferul de cunoștințe în noi condiții ale activității profesionale).

Principalele caracteristici ale nivelurilor de formare a componente de competență informațională a pregătirii profesionale a viitorilor pedagogi pentru lucrul în condiții de integrare educațională sunt: nivelul elementar – cunoștințele profesionale sunt specifice, fragmentate, adesea sensul conceptelor este distorsionat; nivelul funcțional – cunoștințele profesionale sunt destul de complete și sistematice, folosite adecvat în rezolvarea sarcinilor practice în situații standard; erorile în aplicarea cunoștințelor sunt izolate și ne semnificative; nivelul viziunii sistemice – cunoștințe științifice complete, profunde, sistematice, ușor transferabile în situații noi și neobișnuite; judecățile sunt independente și argumentate.

Componenta empatică (emoțional-morală) în pregătirea pedagogilor reflectă orientarea personalității acestora către crearea unor condiții organizaționale și psihopedagogice favorabile dezvoltării personalității și bunăstării copiilor cu dizabilități. Aceasta presupune o relație emoțională pozitivă față de activitatea pedagogică în contextul educației incluzive, manifestarea unui interes cognitiv față de problemele educației și formării copiilor cu dizabilități, dorința de a se extinde continuu în cunoștințe

și experiențe, stabilirea unei identificări emoționale, „rezonanța” cu stările emoționale ale copiilor cu dizabilități, exprimarea empatiei, compasiunii și participarea activă la experiențele acestora.

Indicatorii formării acestei componente empatice a pregătirii incluzive pot fi: valori, interese, convingeri, atitudini manifestate în judecăți, evaluarea situațiilor etico-morale, modele de comportament (înțelegerea copilului, a nevoilor și dorințelor sale, acceptarea copilului așa cum este, recunoașterea copilului ca partener în interacțiunea educațională, compasiunea și participarea la experiențele copilului; renunțarea la acțiuni care determină copilul să acționeze conform modelelor impuse și controlate de către pedagog).

Nivelele de formare a componentei empatice au următoarele caracteristici: nivelul elementar – interesele sunt primitive, convingerile și atitudinile exprimate în judecăți sunt destul de superficiale și instabile, evaluarea situațiilor etico-morale și a modelelor de comportament este superficială; nivelul funcțional – interesele, convingerile și judecățile sunt destul de profunde, libere de prejudecăți, exprimându-se o atitudine empatetică față de copiii cu dizabilități, evaluările situațiilor etico-morale și a modelelor de comportament sunt profunde și social determinate; nivelul viziunii sistemice – există o empatie activă față de copiii cu dizabilități și părinții lor, determinare a pozițiilor și convingerilor, argumentare, judecăți și acțiuni, determinate social de interesele situației pedagogice actuale și de poziția copilului cu dizabilități.

Componenta motivatională (de stabilire a intențiilor și comportamentului) este reprezentată de o combinație de motive profesional și personal semnificative, care determină poziția pedagogului, stilul său de relaționare și activitate (atitudine pozitivă față de viitoarea activitate profesională, conștientizarea importanței, necesității, relevanței sociale, posesia calităților personale necesare etc.).

Indicatorii formării acestei componente pot include: dorința de realizare profesională în condiții actuale (în condițiile educației incluzive), caracterul principalelor motive care determină intențiile profesionale. Să evidențiem caracteristicile principale ale nivelurilor de formare a componentei motivationale: nivelul elementar – atitudinea față de activitatea pedagogică și față de profesie este în mare parte indiferentă, conștientizarea poziției pedagogice, a importanței activității și a responsabilității personale pentru rezultate nu este clar exprimată; calitățile profesional-vitale sunt formate în mod insuficient; dorința de aprofundare a cunoștințelor și îmbunătățire a abilităților pedagogice nu se manifestă; nivelul funcțional – atitudine pozitivă față de activitatea pedagogică, inclusiv față de posibila lucrare în grupuri (clase) de învățământ integrate, dorința de autoperfecționare profesională, responsabilitate personală pentru rezultatele activității pedagogice, conștientizarea importanței acesteia; principalele calități profesional-vitale sunt formate; nivelul viziunii sistemice – atitudine pozitivă stabilă față de activitatea pedagogică în ansamblu și față de realizarea profesională în condițiile educației incluzive; dorința activă de autoperfecționare profesională și pedagogică, conștientizarea importanței și a responsabilității pentru rezultatele activității proprii; calitățile profesional-vitale se manifestă stabil.

Componenta operațională-acțională include un ansamblu de abilități profesional semnificative necesare pentru implementarea condițiilor organizaționale, psihopedagogice și metodologice optime pentru munca pedagogului în contextul

educației incluzive (analiza, proiectarea și planificarea procesului educațional-corectiv, însoțirea pedagogică a copilului cu dizabilități în condițiile educației incluzive, evaluarea rezultatelor activității din perspectiva schimbărilor personale ale copilului cu dizabilități).

Indicatorii acestei componente operaționale-acționale pot fi considerați volumul abilităților (arsenal, completitudine, adâncime), corectitudinea, adecvarea și utilitatea aplicării lor, precum și capacitatea de a le transfera în noi condiții pedagogice. Aceste abilități includ nu doar cunoștințe teoretice, ci și capacitatea de a le aplica în practică în mod eficient în diferite situații. Evaluarea abilităților profesionale în această componentă se referă la modul în care pedagogul poate analiza și planifica procesul educațional-corectiv, să ofere sprijin adecvat copiilor cu dizabilități, să evalueze rezultatele într-un mod care să țină cont de schimbările la nivel personal ale acestora. De asemenea, este important să se evidențieze capacitatea de a transfera aceste abilități în condiții pedagogice noi, adaptându-le pentru a răspunde cerințelor specifice ale educației incluzive.

Nivelele de formare a componentei operațional-acționale sunt următoarele: nivelul elementar - activitatea este planificată și realizată fără a se baza pe cunoștințele teoretice existente, fără analiza situației; metodele și modalitățile de rezolvare a sarcinilor profesionale nu sunt întotdeauna rationale, adesea sunt aplicate fără a lua în considerare situația specifică; predomină modalitățile neproductive de interacțiune; nivelul funcțional – într-o situație pedagogică specifică, activitatea este planificată; abilitățile formate sunt aplicate adecvat și cu succes pentru rezolvarea unei situații pedagogice similare experienței dobândite; nivelul sistemului de viziune – căutarea independentă a modalităților de transfer și aplicare a cunoștințelor pentru rezolvarea sarcinilor profesionale în noi condiții, adaptarea cunoștințelor și abilităților existente la situații non-standard, capacitatea de a construi independent abordări metodologice, tehnici și tehnologii. Astfel, această abordare oferă o perspectivă detaliată și structurată asupra pregătirii incluzive a viitorilor pedagogi, evidențiind complexitatea și diversitatea competențelor necesare pentru a face față cu succes provocărilor educației incluzive.

Concluzionăm că, mediul cultural-educațional al învățământului superior joacă un rol crucial în formarea viitorilor pedagogi ca agenți eficienți ai schimbării în direcția promovării culturii incluzive. Nivelele de formare analizate – elementar, funcțional și de viziune sistemică – evidențiază o progresie în dobândirea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare pentru a face față provocărilor educației incluzive.

Prin această abordare structurată, evidențiem importanța nu doar a teoriei, ci și a aplicării practice și a înțelegerii profunde a nevoilor și aspirațiilor educabililor cu cerințe educaționale speciale. Astfel, mediul cultural-educațional al învățământului superior devine un factor cheie în dezvoltarea unei culturi incluzive, pregătind viitorii pedagogi pentru a deveni lideri în promovarea unei educații care să îmbrățișeze diversitatea și să asigure participarea activă a tuturor elevilor.

Referințe bibliografice:

1. ALEKHINA S.V. The principles of inclusion in the context of modern education. In: *Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 5-16.
2. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Indexul incluziunii școlare*. Centre for studies on inclusive Education, 2011. 180 p. ISBN 978-1-900929-19-0.

3. FERDMAN, B.M. Paradoxes of Inclusion: understanding and managing the tensions of diversity and multiculturalism. In: *The Journal of applied behavioral science*. 2017, vol. 53, no. 2, pp. 235-263.
4. GHERGUȚ, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016. 232 p. ISBN 978-973-46-5665-1.
5. KHITRYUK, V. V. Inklyuzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inklyuzivnoy kultury pedagoga: strukturno-urovnevyy analiz [online]. In: *Vestnik BGU*. 2012, №1 (1) [citată 20.11.2023]. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-formirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyy-analiz>
6. PALIOCOSTA, P., BLANDFORD, S. Inclusion in School: a Policy, Ideology or Lived Experience? [online]. In: *Similar Findings in Diverse School Cultures. Support for Learning*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179-186 [citată 22.11.2023]. Disponibil: Doi: 10.1111/j.1467-9604.2010.01464.
7. RIDDELL, S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education [online]. In: *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 2009, vol. 30, no. 3, pp. 283-296 [citată 24.11.2023]. Disponibil: Doi: 10.1080/01596300903036889.
8. WILSON, B. Social inclusion: Universities and regional development. In: *Journal of adult and continuing education*. 2011, vol. 17, no. 1, pp. 98-114.
9. YARSKAYA, V.N., YARSKAYA-SMIRNOVA, E.R. Inclusive culture of social services [online]. In: *Sociological research*. 2015, no. 12, pp. 133-140 [citată 25.11.2023]. Disponibil: http://socs.isras.ru/files/File/2015/2015_12/133_140_Jarskaja.pdf

CZU 376.035.3

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA CULTURII MUNCII LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

***Emilia LÎSENIUC, învățătoare la clasele primare, grad didactic superior,
IP Liceul Teoretic „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova***

Abstract: *In this article, the problem of training and developing work culture for students with special educational requirements is addressed. An important aspect of the general training of the individual is the formation of work culture as a necessary condition for personal self-realization. The analysis of studies from various fields of science shows the existence of various approaches to the term "work culture".*

Keywords: *work culture, general work skills, particularities of the psychophysical development of children with special educational needs, the action-practical block, the emotional-value block.*

În învățământul modern contează nu doar cantitatea de cunoștințe însușite, nu numai achiziționarea de priceperi și deprinderi practice, metode de lucru, dar cea mai importantă devine capacitatea de a utiliza independent cunoștințele formate nemijlocit în procesul de participare directă într-un domeniu al activității de muncă. Formarea deprinderilor operaționale de muncă are legitățile sale, care sunt indisolubil legate de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea [5, p. 123].

Însușirea unei meserii depinde de gradul de complexitate a cunoștințelor implicate, a deprinderilor și priceperilor ce constituie conținutul muncii respective, de metodele și mijloacele de învățare, precum și de capacitățile individuale ale celui care învață, de trăsăturile sale psihofizice.

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală. Analiza studiilor din

diverse domenii ale științei denotă existența unor variate abordări ale termenului „cultura muncii”. În teoria filozofică modernă noțiunea „cultură” vizează „un anumit mod de organizare și dezvoltare a activității umane, prezentat în produse materiale și spirituale ale muncii, în sistemul de norme sociale și instituții, în valorile spirituale și într-un complex de relații cu natura” [7, p. 292].

Prin cercetarea realizată de V. Cerneavschi, s-a confirmat că cultura muncii este o condiție necesară a realizării cu succes a oricărei activități. Ea presupune utilizarea în procesul de muncă a celor mai eficiente metode de lucru, adecvate nivelului de dezvoltare a forțelor de producție, relațiilor de muncă, care asigură eficiența muncii în activitățile de bază ale omului [1, p. 18].

I. Druțu, studiind activitatea de muncă la elevii mici, a definit termenul cultura muncii ca o caracteristică personală, care reflectă prezența unor abilități generale, precum și posedarea de către elevi a unor cunoștințe speciale, deprinderi practice, formate în procesul educației tehnologice. Acestea, la rândul său, constituie baza dezvoltării aptitudinilor și capacităților individuale a elevilor, asigurându-le posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață [5, p. 31].

În *Dicționarul de psihologie termenul „cultură” semnifică dezvoltare a corpului și a spiritului sub acțiunea mediului social*. Cultura este un fenomen de socializare, bazat pe învățare, care permite integrarea individului în grupul său. Ea există în toate societățile umane și probabil că și la unele specii animale [3, p. 90].

În *Dicționarul de etică noțiunea „cultura muncii” este tratată drept capacitatea persoanei de a-și planifica corect timpul și locul de muncă, a găsi tehnici și forme rezonabile de organizare pentru atingerea rezultatelor maxime și obținerea produselor de calitate înaltă* [4, p. 86].

Enciclopedia managementului definește „cultura muncii” drept un set de instrumente, metode, orientări, modele și norme de conduită inerente unui grup de oameni, care lucrează împreună și corespund nivelului societății [6, p. 174].

Activitatea de muncă, în cercetările savanților N. Bucun, C. Badâr, V. Corceac, I. Druțu, A. Dăniș, S. Gonciaruc, D. Gînu, V. Stratan ș.a. este privită ca o unitate dintre capacitățile fizice și psihice ale omului care se completează și se dezvoltă sub influența învățării. În studiile experimentale autorii menționează că în procesul învățării au loc schimbări importante în raporturile dintre componentele activității, astfel încât, componentele intelectuale trec pe primul plan și în aceste condiții activitatea de muncă are un caracter conștient și controlat [2; 5].

Sub acest aspect, constată cercetătorii, formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) constituie o componentă importantă care se înscrie în parcursul întregului proces de integrare socio-profesională a acestei categorii de beneficiari. Noțiunea de cultura muncii reflectă capacitatea persoanei de a poseda cunoștințe și priceperi generale de muncă care asigură dezvoltarea caracteristicilor individuale ale elevilor: acuratețea, buna organizare, folosirea metodelor raționale de lucru etc. [7, p. 83].

În cercetările psihopedagogice a problemei formării culturii muncii la elevii cu cerințe speciale se constată manifestarea frecventă la ei a sincopelor de ritm, a lipsei de cursivitate a mișcărilor și acțiunilor, reluării greșite a acestora. Atare aspect denotă dificultăți în asimilarea componentelor intelectuale ale activității de muncă. Astfel,

automatizarea priceperilor și deprinderilor generale de muncă care, de facto, constituie baza culturii muncii, are o decurgere specifică, determinată atât de particularitățile dezvoltării psihofizice a copiilor, cât și condițiile de organizare și desfășurare a educației propriu zise [2; 7].

Rolul primordial în pregătirea copiilor cu cerințe speciale spre activitatea practică, social-utilă aparține activităților ce soluționează problemele legate de educația prin muncă. O primă constatare ce se impune cu privire la formarea deprinderilor operaționale de cultura muncii la elevii cu CES este ritmul mai lent de formare și durata în timp mai mare față de elevii normali. Respectarea simultană a unor cerințe importante în realizarea operației de muncă în primele etape se realizează cu multă dificultate la elevul cu CES [1; 7].

Calitatea efectuării unei operații de muncă este condiționată de măsura în care elevul cunoaște obiectul muncii, materialul cu care va lucra, motiv pentru care el nu găsește întotdeauna rapid și corect modalitatea de lucru, deși deprinderea necesară de prelucrare a acestuia îi este formată. Pentru a efectua independent o sarcină de muncă, este necesară nu numai însușirea unor deprinderi operaționale de lucru, ci și capacitatea de a realiza unele operații mintale solicitate de tehnologia fabricării unui produs [7].

Rezultatele cercetărilor, dar și observațiile zilnice, denotă procentul redus al elevilor cu cerințe speciale care sunt capabili să recurgă independent la propriile cunoștințe practice și abilități manuale pentru a rezolva o sarcină de muncă cu care nu s-au mai întâlnit în forma respectivă, dar ale cărei operații de bază le-au executat de multe ori în contextul altor sarcini practice. Acest aspect confirmă ipoteza existenței la ei a unei capacități reduse de a realiza transferul experienței datorită mobilității reduse a proceselor nervoase superioare, a „vâscozității” gândirii sale [5; 7].

Dezvoltarea insuficientă la elevii cu CES a proceselor psihice, lipsa unor deprinderi specializate de lucru, temeinic automatizate, și particularitățile de elaborare și motivare a activității – sunt cauze ce conduc la necesitatea unei acțiuni corecțional-educative speciale în formarea culturii muncii, fără de care nu este posibilă realizarea unei eficiențe optime în procesul de pregătire pentru munca în atelier.

În rezultatul studierii literaturii de specialitate și a datelor obținute în cercetare am constatat că formarea culturii muncii la școlarul mic cu dizabilități mintale (DM) în cadrul lecțiilor de educație tehnologică este importantă în pregătirea lor spre activitatea practică social-utilă, considerată particularitate a dezvoltării psiho-fizice a copiilor cu CES, formarea deprinderii de cultura muncii va fi eficientă în cazul în care activitatea productivă comună va fi realizată în direcția interacțiunii „subiect-subiect” și, totodată, va avea loc dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de muncă.

O astfel de construcție a procesului educational din școala auxiliară oferă o implementare și realizare reușită a modelului elaborat și recomandat elevilor claselor mici. Insuficiența abordării în literatura de specialitate a metodologiei de formare a culturii muncii la elevii cu DM, a impulsionat identificarea problemei cercetării, determinate de existența divergenței dintre importanța și necesitatea formării la elevii cu dizabilități mintale a culturii muncii și absența unui model pedagogic de realizare a acestui obiectiv.

Circumstanța creată, dar și experiența școlii auxiliare naționale, cât și din alte state, ne-a condus la elaborarea unui *Model pedagogic de formare a culturii muncii* la elevii cu dizabilități mintale. Formarea culturii muncii constituie un sistem de acțiuni proiectate pe

direcția formării deprinderilor generale de muncă la elevii cu CES, reflectate în cunoștințe, capacități și atitudini, care determină autorealizarea personală, dezvoltarea continuă și integrarea socială reușită a acestora.

Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe speciale pretinde ca acest proces să se producă în parametrii unor strategii bine determinate în baza unui set de condiții pedagogice:

- Considerarea particularităților dezvoltării psihofizice a copiilor cu CES;
- Asigurarea condițiilor de organizare și desfășurare a educației propriu-zise;
- Activitatea productivă concomitentă (conjugată) după formula subiect-subiect;
- Formarea la elevi a atitudinii emoțional-pozitive față de activitate.

Totodată, cercetările pun în evidență o serie de etape ale formării deprinderilor de cultura muncii la elevii școlilor auxiliare, parcurgerea și respectarea cărora aduce rezultate evidente: orientarea și familiarizarea cu acțiunea; etapa învățării analitice, pe operații, a acțiunii; etapa de organizare și sistematizare a acțiunii; etapa sintetizării și integrării operațiilor într-o acțiune unitară; etapa perfecționării deprinderilor.

Având la bază mai multe principii și conceptul de cultura muncii a elevului cu CES, *Modelul pedagogic* include mai multe *constructe* de ordin metodologic, la fel și *activități* teoretice și practice menite să asigure formarea culturii muncii la elevii cu cerințe speciale pe dimensiunile – cunoștințe generale despre muncă, capacități de autoreglare/gestionare a sarcinii de lucru și atitudini de identificare și recunoaștere a propriilor succese și greșeli. În asemenea ordine de idei, *Modelul pedagogic* cuprinde 3 blocuri: *blocul cognitiv*, *blocul acțional-practic* și *blocul emoțional-valoric*. Fiecare bloc include componente determinate și specifice.

Blocul cognitiv ține de: cunoștințele generale despre muncă (reguli de pregătire a locului de muncă, cunoștințe despre destinația instrumentelor și rechizitelor, cunoașterea regulilor de securitate tehnică, a procedeeleor de executare a lucrului); cultura de cercetare (observarea, formularea problemei și a căilor de rezolvare a ei); cultura intelectuală (priceperea de a analiza, compara obiectele, clasificarea obiectelor, evidențierea esențialului).

Blocul acțional-practic include: cultura autoreglării/ gestionării (aplicarea în practică a autocontrolului, autoevaluării și autocorectării activității, priceperea de a menține locul de muncă în ordine, de a utiliza corect instrumentele, priceperea de a stabili procedeele necesare de lucru); cultura informativă (priceperea de a structura informația, a alcătui planul activității).

Blocul emoțional-valoric reflectă: cultura motivațională (dorința de a obține rezultate bune și aprecierea lucrului confecționat, a avea satisfacție, de a-și exprima sentimentele de bucurie, de mândrie pentru lucrul efectuat, dorința de a lucra și mai departe); cultura comunicativă (dezvoltarea priceperii de a comunica, formarea vorbirii monologate și dialogate, a tendinței spre colaborare).

În procesul validării *Modelului pedagogic*, dar și practica pedagogilor din școala auxiliară s-a constatat că, pentru a obține rezultate ce țin de atingerea unui nivel mai înalt al formării deprinderilor de cultura muncii la elevii cu CES, necesară este conjugarea tuturor blocurilor și a elementelor lor structurale. Cercetarea experimentală a reliefat că există o relație și o interdependență a blocurilor. Astfel, manifestările blocului acțional-

practic sunt condiționate de caracteristicile blocului cognitiv al culturii muncii, în special, de formarea cunoștințelor și priceperilor de organizare a activității de muncă. În același timp, activitatea de creare a produsului, în care se formează și se manifestă blocul acțional-practic, activează și sporește productivitatea activității mentale a elevilor.

De asemenea, studiul experimental a identificat dependența dintre interesul și atitudinea emoțională a elevilor față de activitatea de muncă, calitatea și productivitatea ei, temeinicia stăpânirii regulilor de muncă. Nivelul ridicat de formare a calităților morale și volitive față de sarcina de muncă contribuie la stăpânirea abilităților de autocontrol, facilitează depășirea dificultăților în muncă. Cu toate acestea, însuși conținutul blocului acțional-practic are un efect pozitiv asupra dezvoltării calităților morale și volitive la elevi. Succesul muncii le generează o atitudine emoțională pozitivă.

Procesul de formare a culturii muncii la elevii cu cerințe speciale va fi eficient dacă activitatea productivă se va derula sub formula „subiect-subiect”. Totodată, dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă va asigura realizarea *Modelului pedagogic de formare a culturii muncii* la ei.

Condițiile necesare și eficiente pentru implementarea cu succes a *Modelului de formare a culturii muncii* la elevii cu cerințe educaționale speciale constau în: activitatea productivă comună în interacțiunea „subiect-subiect”; orientarea elevilor în dezvoltarea priceperilor generale și individuale; dezvoltarea atitudinii pozitive pentru activitate.

În formarea deprinderilor de cultura muncii, la primele etape se proiectează să se formeze elevilor componentele separate ale unei deprinderi, accendându-se pentru învățarea unor mișcări/ acțiuni simple și apoi, în mod treptat, să se introducă operații din ce în ce mai complexe, prin care se solicită respectarea concomitentă a unor cerințe proprii mișcărilor/ acțiunilor respective de muncă.

Drept rezultat al funcționalității *Modelului pedagogic de formare a culturii muncii* poate fi considerat nivelul satisfăcător al stăpânirii de către elevi cu cerințe speciale a cunoștințelor și priceperilor, care vizează: corectitudinea pregătirii locului de muncă; respectarea securității și igiena muncii; selectarea rațională a materialelor și instrumentelor; economisirea materialelor și a timpului de lucru; analiza modelului și a condițiilor necesare pentru efectuarea sarcinii de muncă; planificarea activității; organizarea lucrului conform schemelor intuitive indicate și fără ele; aprecierea adecvată a calității lucrului îndeplinit.

Referințe bibliografice:

1. CERNEAVSCHI, V. *Cultura muncii ca factor necesar în autorealizarea și socializarea personală a deficientului*. Pitești: Ed. Universității din Pitești, 2008.
2. CERNEAVSCHI, V. *Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu CES în condițiile educației inclusive*. In: *Наука, культура, образование*. Международная научно-практическая конференция, посвященная 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета, февраль 2015. Comrat: Типография „Poligraf”, 2015, pp. 321-323.
3. *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Univers Enciclopedic, 1998.
4. *Dicționar de etică*. București: Ed. ALL Educațional, 2005.
5. DRUȚU, I. *Psihopedagogia deficienților mintale*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995.
6. *Enciclopedie de filosofie și științe umane*. București: Ed. ALL Educațional, 2007.
7. STRATAN, V. *Particularitățile formării priceperilor generalizate de muncă la elevii școlilor auxiliare în procesul instruirii prin muncă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 1994.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PERMANENTE

**Iulia POSTOLACHI, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article presents the importance of inclusive education in the context of lifelong learning. The role of inclusive education, being a form of quality education, accessible and non-discriminatory, addressed to all students, aims to provide a quality education that is accessible to all students, regardless of social, economic origin or the presence of disabilities. To optimize interventions for students with disabilities, it is essential to pay attention to varied and personalized teaching aids and materials. Adapting resources to individual student needs is necessary to ensure an effective and inclusive learning environment. Overall, inclusive education does not stop only at providing physical access to school, but also involves creating an environment that meets the individual needs of each student.*

Keywords: *inclusive education, attitude, strategies, approach, support.*

„Conceptul de *educație incluzivă* este elaborat în domeniul științelor pedagogice ca urmare a tendințelor de evoluție a învățământului special organizat pentru copiii cu dificultăți în învățare, determinat de cauze multiple”, conform cercetătorului Cristea S. [3].

În aceeași ordine de idei, Burticioaia D. afirmă, că educația incluzivă este o abordare esențială pentru a asigura accesul la educație pentru toți elevii, indiferent de diferențele lor. Aceasta implică recunoașterea diversității și abordarea nevoilor individuale ale elevilor pentru a le oferi șanse egale de învățare și dezvoltare.

Schimbarea atitudinilor și mentalităților este un aspect valoros al educației incluzive. Este important ca societatea să își schimbe percepțiile despre diferențele individuale și să încurajeze acceptarea diversității. Acest proces nu se limitează doar la cadrele didactice, ci implică întreaga comunitate școlară și societatea în ansamblu.

Este necesar să se conștientizeze că fiecare individ are propriile sale nevoi și că acestea pot varia considerabil. Educația incluzivă trebuie să fie flexibilă și să ofere suport personalizat pentru a se adapta la diversitatea elevilor.

În ceea ce privește mediul rural, este important să se acorde atenție specială, deoarece resursele pot fi limitate, iar accesul la educație de calitate poate fi mai dificil. Implementarea unor politici și programe educaționale care iau în considerare specificul mediului rural și susțin comunitățile vulnerabile este esențială pentru promovarea unei educații incluzive și echitabile. Pentru a atinge obiectivul unei educații incluzive, este necesară o abordare cuprinzătoare, care să implice schimbarea atitudinilor și mentalităților, revizuirea politicilor și practicilor existente și adaptarea sistemului educațional pentru a răspunde nevoilor diversificate ale elevilor. Acest efort comun poate contribui la formarea unei societăți mai incluzive și echitabile.

Educația incluzivă este esențială pentru a oferi fiecărui elev de a-și dezvolta potențialul la maximum. Iată câteva elemente cheie ale unei abordări incluzive în educație:

- *Cuprinderea tuturor elevilor:* educația incluzivă trebuie să fie deschisă pentru toți elevii, indiferent de dificultățile sau diferențele lor. Aceasta înseamnă să se abordeze diversitatea și să se creeze un mediu care să îi includă pe toți elevii.

- *Adaptarea la stilurile și ritmurile diferite de învățare:* elevii au moduri diferite de a învăța și de a se dezvolta. O abordare incluzivă înseamnă să se recunoască și să se adapteze la aceste diferențe, oferind variate modalități de predare și evaluare pentru a satisface nevoile individuale ale elevilor.
- *Curriculum-uri adecvate:* curriculum-urile ar trebui să fie concepute în așa fel încât să fie accesibile tuturor elevilor, să fie relevante pentru experiențele lor și să le ofere posibilitatea de a se dezvolta în mod holistic.
- *Strategii de predare-învățare-evaluare:* cadrele didactice ar trebui să implementeze strategii flexibile și variate de predare, să ofere suport individual și să adapteze evaluările pentru a reflecta progresul real al fiecărui elev.
- *Parteneriate cu comunitățile:* implicarea comunității este esențială pentru a crea o școală incluzivă. Comunitățile pot oferi sprijin, resurse și înțelegere pentru a facilita integrarea și succesul tuturor elevilor.
- *Servicii de sprijin adaptate:* există elevi cu nevoi speciale care pot beneficia de servicii de sprijin specializate. Asigurarea accesului la astfel de servicii adaptate la nevoile individuale ale elevilor este o componentă importantă a unei educații incluzive.
- *Promovarea unei societăți incluzive:* educația incluzivă nu se oprește la ușa școlii. Este important să se promoveze o atitudine de acceptare și în afara mediului școlar, contribuind la formarea unei societăți mai incluzive și mai echitabile.

Prin implementarea acestor practici, educația incluzivă joacă un rol esențial în construirea unei societăți care recunoaște și celebrează diversitatea, oferind fiecărui individ șansa de a-și atinge potențialul în cadrul comunității sale. Literatura de specialitate accentuează principiile incluziunii.

Principiile-cheie ale incluziunii susțin:

- valorizarea diversității;
- dreptul de a fi respectat;
- demnitatea ființei umane;
- nevoile individuale înțelese ca cerințe individuale;
- planificarea și proiectarea unei politici educaționale pe termen lung;
- responsabilitatea colectivă;
- dezvoltarea relațiilor și a culturii profesionale;
- șanse egale;
- materiale didactice diverse;
- personal suplimentar specializat;
- metode de predare noi, adaptate progresului tehnologic [2, p. 43].

Este evident că abordarea incluzivă în învățământ este esențială pentru asigurarea drepturilor și șanselor egale pentru toți elevii/studentii, inclusiv cei cu dizabilități. Experiența internațională în acest domeniu arată că o astfel de abordare nu este doar un ideal nobil, ci și o necesitate pentru dezvoltarea unei societăți echitabile și diversificate. Iată câteva aspecte cheie ale unei abordări incluzive în învățământ:

- *Accesul complex la studii:* asigurarea că toți elevii/studentii, indiferent de abilități sau dizabilități, au acces la resursele și suportul necesar pentru a-și atinge potențialul maxim în procesul de învățare.

- *Adaptabilitatea la cerințele pieței muncii:* Îmbunătățirea pregătirii elevilor/studentilor pentru a face față cerințelor schimbătoare ale pieței muncii, prin integrarea abilităților relevante și prin încurajarea instruirii continue pe tot parcursul vieții.
- *Eforturi comune ale diferitelor părți interesate:* colaborarea între instituțiile de învățământ, guvern, societatea civilă, forurile științifice și mediul de afaceri pentru a crea un mediu favorabil pentru învățământul incluziv.
- *Democrație participativă și respectarea drepturilor omului:* construirea unei societăți în care toți cetățenii au un rol activ în procesul decizional și în care drepturile omului sunt respectate în toate aspectele vieții și activităților.

Implementarea unui model teoretico-practic de organizare a învățământului incluziv necesită o abordare cuprinzătoare și angajamentul continuu al tuturor părților implicate. Acest proces poate contribui la crearea unei societăți mai echitabile și la creșterea șanselor de afirmare pentru toți cetățenii, indiferent de abilități sau diferențe [1, p. 7].

Importanța educației incluzive implică o serie de elemente cheie care contribuie la succesul acestui proces. Ciocîrlan M.A. prezintă câteva puncte relevante [4]:

- *Proces permanent de școlarizare:* Educația incluzivă nu este doar o inițiativă temporară, ci un angajament continuu pentru școlarizarea elevilor cu cerințe educative speciale. Acest proces implică adaptarea constantă a școlilor la nevoile elevilor și participarea lor activă la activități educative formale și nonformale.
- *Identificarea și eliminarea barierelor:* Incluziunea presupune identificarea și eliminarea barierelor, fie ele legate de organizarea școlilor, modalitățile de predare sau evaluarea progresului elevilor. Aceasta implică o revizuire continuă a practicilor educaționale și a infrastructurii școlare pentru a asigura un mediu propice pentru toți elevii.
- *Transformarea școlii pentru incluziune socială:* Adaptarea școlii pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev nu doar duce la incluziune școlară, ci și la incluziune socială. Este esențial ca toți membrii comunității să trateze copiii cu cerințe educative speciale ca pe membri deplin ai comunității.
- *Importanța atitudinii comunității:* Atitudinea pozitivă și înțelegerea din partea cadrelor didactice, părinților și colegilor de clasă sunt esențiale pentru succesul integrării. Aceste atitudini pot influența acceptarea și sprijinul în rândul clasei incluzive și pot contribui la dezvoltarea pozitivă a elevilor cu cerințe educative speciale.
- *Rolul familiei în integrare:* Implicarea familiei este crucială în integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă. Conștientizarea părinților cu privire la nevoile copilului poate fi facilitată prin intermediul consilierilor școlari și a unei comunicări deschise între școală și familie.
- *Schimbarea atitudinilor și practicilor:* Educația incluzivă necesită o schimbare la nivelul atitudinilor, mentalităților, politicilor și practicilor care au contribuit la excluderea și segregarea anterioară. Acest proces de schimbare poate fi susținut de politici educaționale care promovează o abordare centrată pe elev, programe de învățământ adecvate și strategii de predare-învățare-evaluare optime.
- *Accent pe progresul individual:* O școală incluzivă pune accentul pe progresul individual al fiecărui elev și încurajează învățarea prin cooperare. Valorizarea

diversității și cooperarea între elevi sunt promovate pentru a asigura că toți elevii obțin progrese, iar diferențele dintre ei sunt privite ca o oportunitate de învățare reciprocă.

Aceste elemente subliniază că educația incluzivă nu se limitează doar la sfera școlară, ci are un impact profund asupra socializării și integrării elevilor cu cerințe educative speciale în comunitate [4].

Provocările cu care se confruntă elevii cu tulburări de comportament în mediul școlar și necesitatea unui suport adaptat pentru a le asigura succesul în învățare și integrare socială identifică câteva aspecte importante: stigmatizare în școală, elevii cu tulburări de comportament pot fi adesea percepuți ca parte a grupului de elevi slabi sau indisciplinați. Această percepție poate duce la respingerea lor de către mediul școlar, inclusiv de către cadrele didactice și colegi, respingerea socială fiind cauza comportamentului discordant cu normele sociale, acești elevi sunt adesea respinși de către societate în ansamblu.

Stigmatizarea și respingerea pot contribui la izolarea lor socială și la o imagine negativă a sinelui. Necesitatea unui suport specializat reprezintă elevii cu tulburări de comportament ce necesită un curriculum diferențiat, terapie lingvistică, tratament logopedic, programe de predare-învățare și evaluare specializate. Adaptațiile trebuie să fie făcute în funcție de abilitățile lor de citire, scriere, și calcul. De asemenea, beneficiile consilierilor școlare și vocaționale, atât pentru elev, cât și pentru familie, sunt esențiale pentru a-i sprijini în parcursul lor școlar și în pregătirea pentru viitor. Stil de predare adaptat este stilul de predare care ar trebui să fie adaptat cât mai mult posibil la stilul de învățare al elevilor cu tulburări de comportament.

O cunoaștere detaliată a stilului de învățare al fiecărui elev, realizată printr-o evaluare eficientă, poate facilita acumularea mai eficientă a informațiilor. Suportul psihologic și terapia se manifestă prin integrarea socială reușită, unii elevi pot avea nevoie de terapie a tulburărilor de vorbire și limbaj, precum și de psihoterapie individuală și de grup. Aceste intervenții pot contribui la dezvoltarea abilităților sociale, gestionarea comportamentului și îmbunătățirea relațiilor interpersonale.

Abordarea acestor elevi necesită o echipă integrată, implicând cadre didactice, specialiști în sănătate mintală, consilieri școlari și părinți, pentru a crea un mediu de învățare inclusiv și susținător, în care fiecare elev are șanse reale de succes și dezvoltare [4]. În continuare, prezentăm strategii de realizare a cadrului didactic în cadrul educației incluzive.

Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;

- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc. [4].

În acest context, autorii Volmer Ș., Banu L. afirmă, că *educația incluzivă* este nu doar o necesitate, ci și o provocare, dat fiind că implică schimbări profunde în modul în care școlile funcționează și în felul în care comunitățile percep diversitatea [6].

Iată câteva aspecte-cheie: dreptul la educație pentru toți elevii. Educația incluzivă este ancorată în principiul că toți elevii au dreptul la educație, indiferent de diferențele lor individuale sau de prezența unor cerințe educaționale speciale. Incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământ nu este un proces simplu. Necesită adaptări la nivelul curriculumului, al metodelor de predare, și al mediului școlar pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor. Personalizarea școlii în funcție de nevoile fiecărui copil: educația incluzivă presupune o schimbare la nivelul școlii pentru a se adapta nevoilor individuale ale fiecărui elev. Acest aspect implică un angajament profund pentru a asigura că mediul școlar este unul care facilitează succesul tuturor elevilor, indiferent de diferențele lor. Influența factorilor asupra educației incluzive prevede dizabilitatea în sine care nu ar trebui să fie un obstacol pentru accesul la educație, dar atitudinea cadrelor didactice, a elevilor, și implicarea familiei sunt factori cheie care pot influența succesul educației incluzive. Este nevoie de o schimbare în mentalitățile atât ale cadrelor didactice, cât și ale comunității. Este important să se depășească stereotipurile și prejudecățile pentru a crea un mediu care să promoveze înțelegerea și acceptarea diversității.

În esență, *educația incluzivă* reprezintă o viziune în care fiecare copil/elev este privit ca un individ unic cu nevoi specifice, iar sistemul educațional este conceput pentru a răspunde acestor nevoi. Este un efort continuu și colaborativ care implică toate părțile implicate în educație și comunitatea în ansamblu.

Importanța și beneficiile educației incluzive, precum și schimbările necesare în abordarea sistemului educațional pentru a răspunde nevoilor tuturor elevilor necesită o nouă abordare. Educația incluzivă nu ar trebui tratată ca un subiect separat, ci ca o nouă abordare a dezvoltării sistemului școlar. Aceasta implică o schimbare fundamentală în modul în care școlile sunt planificate, organizate și implementate.

Individualizarea educației presupune un aspect esențial al educației incluzive fiind capacitatea de a oferi fiecărui elev educația optimă în funcție de aptitudinile și nevoile sale individuale. Este necesar să se înțeleagă și să se răspundă la diversitatea abilităților și nevoilor elevilor. Planificarea activităților trebuie să țină cont de diversitatea elevilor, iar școala ar trebui să faciliteze participarea și colaborarea prin metode variate de lucru.

Educația incluzivă reprezintă o schimbare de paradigmă, renunțând la ideea că educația specială înseamnă educație separată. Scopul este de a oferi un învățământ de calitate tuturor elevilor, indiferent de aptitudinile lor, și de a trata toți elevii cu respect, oferindu-le șanse egale de învățare.

Educația incluzivă promovează accesul universal la știință și educație pentru toți, eliminând diferențierile și asigurând că fiecare individ are acces la informație, idei și cunoștințe într-o societate a informației incluzive. Conceptul de elevi cu nevoi speciale se extinde pentru a include nu doar elevii cu handicapuri, ci și pe cei care se confruntă cu dificultăți școlare din diverse motive. Școlile trebuie să adapteze programele, organizarea

și procesul de învățare pentru a sprijini progresul acestor elevi. Prin adoptarea educației incluzive, școlile pot contribui la formarea unei societăți mai deschise, echitabile și respectuoase față de diversitatea umană [6, p. 427].

Factorii-cheie care contribuie la succesul claselor incluzive subliniază schimbările necesare în abordarea educației pentru a se adapta la diversitatea de nevoi ale elevilor sunt:

- *Parteneriatele între familie și școală*, unde se colaborează strâns între familii și personalul școlar. Comunicarea deschisă și colaborarea între aceste două entități contribuie la crearea unui mediu de sprijin pentru elevi.
- *Colaborarea cu cadrele de specialitate*, unde este necesar implicarea specialiștilor, precum cadrele de specialitate sau terapeuții, fiind binevenită în asigurarea suportului adecvat pentru elevii cu nevoi speciale. Acești profesioniști pot aduce expertiză și resurse suplimentare în clasă.
- *Formarea continuă a cadrelor didactice* este esențială pentru a le permite să facă față diversității de nevoi ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să fie pregătiți să folosească metode educaționale variate și să ofere suport individualizat.
- *Crearea și implementarea de programe educaționale individualizate*, adaptate la nevoile fiecărui elev, reprezintă succesul claselor incluzive. Aceste programe asigură că fiecare elev primește sprijinul și provocările adecvate nivelului său de dezvoltare.
- *Comunicarea deschisă și eficientă* între toate părțile implicate este cheia succesului în educația incluzivă. Aceasta include comunicarea între cadrele didactice, părinți, specialiști și chiar între elevi.
- *Cadrele didactice folosesc diverse tehnici*, cum ar fi jocuri, activități de grup și implicarea elevilor în rezolvarea problemelor, pentru a contribui la construirea unei unități în clasă. Aceste metode sprijină dezvoltarea unui mediu în care toți elevii se simt incluși și acceptați [6, p. 428].

Educația incluzivă implică identificarea și eliminarea barierelor în interiorul și în afara școlii care pot împiedica procesul de învățare. Acest lucru necesită o abordare proactivă pentru identificarea și depășirea obstacolelor care pot apărea. Prin adoptarea acestor practici și schimbări, școlile incluzive pot oferi un mediu propice pentru ca toți elevii să participe activ la procesul de învățare, indiferent de diferențele lor.

Concluzia evidențiază natura complexă a educației incluzive și subliniază provocările semnificative cu care se confruntă instituțiile de învățământ și societatea în ansamblu. Educația incluzivă este caracterizată ca fiind un fenomen complex, iar gestionarea acestei complexități reprezintă o provocare atât pentru instituțiile educaționale, cât și pentru întreaga societate. Pentru a face față provocărilor educației incluzive, este esențială schimbarea mentalităților. Aceasta implică abordarea și depășirea stereotipurilor, prejudecăților și concepțiilor tradiționale legate de învățământ și diversitate. Educația incluzivă necesită, de asemenea, schimbări la nivelul politicilor educaționale. Adaptarea și revizuirea politicilor sunt esențiale pentru a crea un cadru care să faciliteze implementarea eficientă a educației incluzive și pentru a asigura sprijinul necesar, afirmă Cojocari-Luchian S., Iurescu D. [5, p. 76].

În ansamblu, educația incluzivă reprezintă nu doar o schimbare în modul în care școlile funcționează, ci și o schimbare în gândirea și politicile sociale. Este un proces

continuu care necesită angajament constant și eforturi sustenabile pentru a asigura că toți elevii au acces la o educație de calitate și șanse egale de dezvoltare.

Referințe bibliografice:

1. ANDRONACHI, N. Teorii cu privire la accesul tinerilor cu dizabilități la studii universitare. In: *Parteneriate în educația incluzivă a tinerilor cu dizabilități din instituțiile universitare. Culegere de articole*. Chișinău: Pontos, 2019. ISBN 978-9975-72-411-1.
2. BURTICIOAIA, D. Educația incluzivă [online]. In: *PAIDEIA*. 2021, nr. 3 [citat 23.11.2023]. Disponibil:<https://www.ccdvl.ro/images/publicatii/Revista%20PAIDEIA%20Nr.3%202021.pdf#page>
3. CRISTEA, S. Educația incluzivă. In: *Didactica Pro...* 2007, nr. 1-2(42), pp. 88-90. ISSN 1810-6455.
4. CIOCÎRLAN, M.A. *Educația incluzivă – necesitate și provocare* [online] [citat 22.11.2023]. Disponibil:<https://revistaeducatie.ro/wpcontent/special/diferite/Cioc%C3%AElan%20Maria%20Augustina,%20Liceul%20Tehnologic,%20Dimitrie%20Leonida,%20Educa%C8%9Bia%20incluziv%C4%83%20-%20Necesitate%20%C8%99i%20provo>
5. COJOCARI-LUCHIAN, S., IURESCU, D. Educația incluzivă între provocare și necesitate. In: *Buletinul științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*. 2015, nr. 1(1), pp. 70-76. ISSN 2345-1866 [online] [citat 24.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/70_76_Educatia%20incluziva%20intre%20provocare%20si%20necesitate.pdf
6. VOLMER, Ș., BANU, L. Educația incluzivă necesitate a sistemului educațional. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: materialele conf. șt.-pract. intern.*, Ediția a 4-a [online]. Bălți: Tipografia din Bălți, 2018, pp. 426-429. ISBN 978-9975-3276-1-9 [citat 25.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/426-429_1

CZU 371.26:376

COMPETENȚA DE EVALUARE A CADRULUI DIDACTIC – CONSTRUCT NECESAR ÎN ASIGURAREA MONITORIZĂRII EFICIENTE A PROGRESULUI ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Dorina PUTINĂ, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *To ensure the quality of an inclusive educational process, it is essential to start from the idea of the social and professional responsibility of teaching staff. They should be prepared, supported, and empowered to use appropriate teaching technologies for adapting and differentiating the curriculum, assessment, and promotion of quality education. Ensuring inclusion in the educational environment requires teachers to develop and enhance a range of professional competencies to address the diverse needs of students, and assessment competence is an important aspect of the teaching profession.*

Keywords: *assessment competence, progress monitoring, punctual performance monitoring.*

Pentru a asigura calitatea unui proces educațional incluziv, este crucial să se plece de la premisa responsabilității sociale și profesionale a cadrelor didactice, care trebuie să fie pregătite, susținute și împuternicite să utilizeze tehnologiile didactice adecvate pentru adaptarea și diferențierea curriculară, evaluare și promovare. În cadrul unei școli incluzive, cadrele didactice se ghidează de următoarele principii fundamentale:

- Fiecare elev are capacitatea de a învăța, iar scopul educației este să dezvolte potențialul fiecărui individ;

- Abilitățile copiilor pot fi cultivate prin instruire individualizată, diferențiată și personalizată, care să fie eficientă pentru fiecare elev;
- Inteligența nu este distribuită în mod diferit între elevi (unii fiind mai inteligenți, alții mai puțin), ci există mai multe tipuri de inteligență care trebuie identificate, dezvoltate și apreciate pentru fiecare copil;
- Rolul educației nu este să selecționeze elevii în funcție de capacități, ci să dezvolte potențialul fiecărui copil, asigurând personalizarea procesului educațional.

Asigurarea incluziunii în mediul educațional solicită cadrelor didactice să dezvolte și să îmbunătățească o serie de competențe profesionale pentru a aborda nevoile diverse ale elevilor.

Domeniile de competențe ale cadrelor didactice reprezintă două tipuri de competențe: *competențe standardizabile* (măsurabile, observabile), incluse în diverse documente normative și de politică educațională și *competențe nestandardizabile* (cu un coeficient mare de subiectivitate), care contribuie la formarea profesională a cadrului didactic prin diverse stagii, seminare, discuții etc. În prima categorie pot fi incluse competențele din domeniul pedagogiei, psihologiei, a conținuturilor și a documentelor de politică educațională și normative, competențe privind accesibilizarea informației, proiectarea activității didactice ș.a., toate acestea conturând domeniul cognitiv; iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul și cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea, ceea ce reprezintă domeniul interpersonal și intrapersonal [1]. În structura competenței didactice sunt incluse un sistem de capacități care definesc afirmarea în practică a competențelor: de a stabili obiective didactice, de a opera cu anumite conținuturi (selectare, disciplinare, transmitere propriu-zisă), de a selecta și de a utiliza metodologia didactică, de relaționare (psihosocială, de comunicare), capacitatea de a adopta roluri diferite; de a influența ușor elevii și grupul de elevi; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; cea de a comunica ușor/ eficient cu fiecare elev și grup de elevi, prin adoptarea unor stiluri eficiente de conducere; capacități autoevaluative și capacități de autoformare.

Prin urmare, *competența didactică* este una complexă, generată de aptitudinea pedagogică (al cărei nucleu este comunicativitatea formativă) și care joacă rolul de instrument de unificare, codificare și exprimare în afară, sub forma comportamentelor educaționale, a totalității datelor personalității celui afiliat la statul și rolurile de profesor.

În acest context, *competența de evaluare a cadrului didactic* este esențială și reprezintă potențialul conștient al acestuia de a asigura corectitudinea, obiectivitatea și relevanța evaluării, prin proiectarea, selectarea, reconceptualizarea metodelor și instrumentele de evaluare pentru *monitorizarea și evaluarea procesului de învățare* a elevilor cu CES, precum și pentru gestionarea eficientă a situațiilor de evaluare și autoevaluare, prin mobilizarea resurselor adecvate contextului, un feedback prompt și constructiv, ajustând instrucțiunile, în funcție de rezultate și implicarea elevului în procesul de evaluare.

Cadrul competențelor de bază ale profesiei didactice, elaborat de către CNFP, stipulează ca indicatori ai competenței de evaluare și monitorizare a rezultatelor performanței de învățare următoarele concepte: monitorizarea, evaluare, înregistrarea și raportarea la rezultatele învățării elevilor; folosirea sistemelor de evaluare și de raportare,

în relație cu dobândirea competențelor de învățare a elevilor; utilizarea strategiilor și modelelor de evaluare și raportare, care au un caracter incluziv.

Așadar, competența de evaluare a cadrului didactic este „vizibilă” prin acțiuni, precum: descifrarea multiplelor semnificații pentru un feedback primit / un mesaj educațional, ameliorarea procesului de predare – învățare, cu ajutorul evaluării; explicarea utilității activității de evaluare, compararea a ceea ce observă (feedback-ul primit) cu ceea ce așteaptă de la elev (obiectivele propuse/competențele dobândite), comunicarea elevilor, prin intermediul unor instrumente, rezultatul acestei comparațiilor.

MECD consideră oportune următoarele trei componente structurale interconținute ale diagramelor pe discipline, care permit o abordare eșalonată a procesului de monitorizare: monitorizarea etapizată a performanțelor, monitorizarea punctuală a performanțelor (selectiv), sinteza performanțelor [5].

Monitorizarea progresului elevilor cu cerințe educaționale speciale este un proces riguros și structurat, care urmărește evaluarea detaliată a performanțelor lor în diferite etape sau perioade de timp. Această abordare implică împărțirea procesului de monitorizare în faze bine definite, permițând adaptarea specifică la nevoile individuale ale fiecărui elev cu cerințe speciale. Ministerul Educației și Cercetării recomandă ca acest tip de monitorizare să fie realizat pe tot parcursul anului școlar, în cadrul evaluărilor formative, înregistrând nivelurile de performanță în raport cu fiecare produs școlar evaluat. Este important de subliniat că această monitorizare nu se concentrează exclusiv pe deficiențe, ci evidențiază cunoștințele, abilitățile și progresele fiecărui elev într-o anumită etapă a dezvoltării sale. Instrumentele recomandate pentru acest proces includ fișele de observare, fișele de evaluare, grilele de observare și fișele de autoevaluare. Monitorizarea etapizată a performanțelor elevilor cu cerințe educaționale speciale este esențială pentru a asigura eficacitatea intervențiilor și pentru a oferi sprijinul necesar fiecărui elev pentru a atinge succesul în educație și în dezvoltarea personală.

Monitorizarea punctuală a performanțelor elevilor cu cerințe educaționale speciale reprezintă un proces focalizat pe evaluarea performanței acestor elevi în momente semnificative sau în domenii specifice ale învățării. Având în vedere că elevii cu cerințe educaționale speciale pot avea nevoi diverse în comparație cu ceilalți elevi, acest proces de monitorizare poate fi adaptat pentru a le asigura sprijinul necesar.

Cum funcționează monitorizarea progresului? se stabilesc nivelurile de performanță actuale ale elevului și se identifică obiectivele de învățare viitoare (obiectivele stabilite în PEI pentru durata întregului an școlar); dintr-un astfel de obiectiv dezvoltăm obiective care pot fi măsurate și urmărite periodic – împărțim ceea ce copilul trebuie să realizeze până la sfârșitul anului școlar în mai multe etape măsurabile; printr-o evaluare sistematică identificăm progresul elevului în vederea atingerii obiectivelor stabilite; progresul include elemente calitative, care demonstrează niveluri de dezvoltare diferite (nu este o simplă comparație între ceea ce știe, simte, poate elevul să facă la sfârșitul anului școlar față de începutul acestuia); progresul trebuie considerat din perspectiva copilului – ritmurile de progres diferă la același copil de la perioadă la perioadă și pentru domenii de dezvoltare diferite (de exemplu, diferențe intra-individuale privind progresul din aria de dezvoltare a comunicării și limbajului, diferit de cel din aria dezvoltării social-emoționale) [6] .

La sfârșitul anului școlar, este recomandată realizarea unei *sinteze a performanțelor* elevilor cu cerințe educaționale speciale. Această sinteză ar trebui să includă următoarele aspecte: competențele specifice disciplinei și lista produselor școlare utilizate pentru evaluarea fiecărei competențe pe parcursul anului; nivelurile individuale atinse predominant de fiecare elev pe parcursul anului, conform descriptorilor (reprezentate prin abrevieri, culori sau cuvinte, la discreția cadrelor didactice); aceste informații sunt obținute prin sinteza datelor individuale ale fiecărui elev din cadrul Monitorizării etapizate a performanțelor. Pentru ca evaluarea școlară să devină mai exactă din punct de vedere științific și mai echitabilă din punct de vedere moral, se solicită imperios diversificarea metodologiei, dispozitivelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare. Ansamblul metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare stabilite de evaluator pentru a colecta, a prelucra, a interpreta, a prezenta și a valorifica informația evaluativă, referitoare la procesul și produsul învățării reprezintă *dispozitivul de evaluare*. După cum afirmă I. Neacșu și D. Potolea, dispozitivul de evaluare conturează: *circumstanțele* (împrejurările) și momentele sau etapele când se realizează acțiunea evaluativă, *natura informației* ce trebuie culeasă și *instrumentele* cu ajutorul cărora se va realiza această activitate [2, p. 240].

Prin utilizarea instrumentelor de evaluare conform raportului strategiei formative, care oferă o reprezentare clară asupra elementelor de conținut și asupra dificultăților întâmpinate de elevi la nivel individual, se poate evidenția un sistem complex de control, prin care profesorul are un *feedback sistematic și constructiv* asupra eficacității predării, iar elevul asupra eficacității învățării.

Feedback-ul constructiv ajută elevii să-și identifice punctele forte și zonele de îmbunătățire, să se simtă susținuți și să devină mai motivați în procesul de învățare. Este important să abordăm acest proces cu empatie, răbdare și deschidere. Scopul feedback-ului constructiv este de a consolida comportamentele pozitive, care sporesc performanța elevilor sau elimină comportamentele negative – care scad performanța, iar feedback-ul este considerat un liant în constituirea unor relații puternice și de durată. Feedback-ul constructiv înseamnă să îți cont de anumite aspecte care să te ajute să fii parte din succesul celor din jurul tău. Modul în care se formulează este esențial, la fel și promptitudinea, caracterul specific cu care se oferă, întrucât este eronată ideea unei revizuirii pe termen lung a obiectivelor țintă [3. p. 79]. Operaționalizarea feedback-ului constructiv în evaluarea formativă are mai multe beneficii comportamentale: sporește gradul de participare a elevilor în cadrul învățării; crește eficiența strategiilor de evaluare formativă utilizate; atrage atenția asupra unor dimensiuni importante ale performanței raportate la standardele învățării; încurajează atingerea scopului stabilit în învățare; motivează și încurajează învățarea continuă; identifică oportunități de dezvoltare personală eficientă; dezvoltă capacități reflexive și autoevaluative.

După cum specifică M. Bocoș, mecanismul de feedback include două bucle cu funcții specifice, aflate în interacțiune reciprocă, *bucla de feedback elev-profesor* (bucla de feedback emițător-receptor) și *bucla de feedback profesor-elev* (bucla de feedback receptor-emițător). Respectiv, acțiunea integrată a acestor două bucle, face ca atât cadrul didactic, cât și elevii să realizeze o cunoaștere operativă a modului în care s-a derulat procesul didactic, a rezultatelor procesului de învățare și a efectelor acestuia.

Competența de evaluare poate fi interpretată ca premisă a eficacității profesionale a cadrelor didactice, deoarece ea asigură eficientizarea procesului de evaluare în sinergia acțiunilor de predare-învățare-evaluare, subliniind aspectul formativ al acestuia. Este esențial ca profesorii să fie capabili să utilizeze diverse metode și tehnici de evaluare pentru a înțelege și a evalua progresele elevilor cu CES în mod adecvat.

Referințe bibliografice:

1. AFANAS, A. Domenii de competențe ale cadrului didactic [online]. In: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*: materialele conferinței științifice internaționale, Chișinău, 09 octombrie 2020. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 449-456. ISBN 978-9975-48-178-6 [citată 17.09.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/449-456.pdf
2. ALBULESCU, I., CATALANO, H. *Sinteze de pedagogia învățământului primar*: Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic doi. București, 2019. 475 p. ISBN 978-606-683-952-5.
3. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă*. Repere axiologice și metodologice. Iași: Polirom, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
4. BULAT, G., GÎNU, D., RUSU, N. *Evaluarea dezvoltării copilului*. Ghid metodologic [online]. Chișinău: Bons Offices, 2015 [citată 25.09.2023]. Disponibil: <https://lumos.contentfiles.net/media/assets/file/2. Evaluarea dezvoltării copilului.p>
5. MARIN, M. et. al. *Evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar. Clasa 2*. Ghid metodologic, Ediția a 2-a. Chișinău: S. n., (Tipografia „Cavaioli”), 2017. 60 p. ISBN 978-9975-48-120-5.
6. VLAD, M., VASILIU, C.M., ONOFREI, D.G., GURGU, D., MOCANU, M. *Evaluarea complexă a copilului cu cerințe educaționale speciale* [online]. Iași: Ed. „Timpul”, 2006 [citată 28.09.2023]. Disponibil: <https://profesorpsihopedagog.com/2022/02/09/monitorizare-progres-elevi-cu-cerinte-educationale-speciale/>

CZU 159.923.2

CORELAȚIA DINTRE AUTOAPRECIERE ȘI FENOMENUL DE PROCRASTINARE

**Luminița SECRIERU, conferențiară universitară, doctor în psihologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Stanislav MASLOV, licențiat în psihologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The purpose of this article was to explore the phenomenon of procrastination. The analysis was conceptualized on identifying the correlation between the level of self-esteem and the manifestation of academic procrastination among respondents. The results showed that respondents with a high or low level of self-esteem are more likely to procrastinate than those with an average level of self-esteem.*

Keywords: *behavior, self-esteem, procrastination, correlation.*

Procrastinarea reprezintă o disfuncționalitate majoră a abilităților umane, având o influență negativă asupra capacității de a ne stabili prioritățile atunci când ne confruntăm cu zecile de sarcini pe care trebuie să le îndeplinim în fiecare zi. Efectele procrastinării se resimt și în ceea ce privește capacitatea noastră de a finaliza aceste sarcini într-un mod care să nu ne provoace un conflict intern. Unul dintre cele mai importante domenii

În care se resimt efectele procrastinării îl reprezintă mediul academic [6, p. 201]. Conform lui William Knaus, 90% din studenții instituțiilor superioare procrastinează, iar 25% procrastinează cronic [Apud 2, p. 120].

Literatura de specialitate enumeră cele mai frecvente cauze procrastinării academice: slaba gestionare a timpului; perfecționismul excesiv (expectanțele și cerințele exagerate duc la faptul că noi prea mult gândim cum putem îmbunătăți produsul asupra căruia trebuie de lucrat); incertitudinea (când sarcina nu este clară, e greu să începem activități în vederea realizării acestei sarcini); tentația unor ocupații alternative; perceperea sarcinii ca una plictisitoare (dacă sarcina nu este una interesantă, scade din motivația de a o realiza); frica de eșec (unele persoane cred că mai bine nu fac nimic, decât să greșescă); resentimentul (se referă la un comportament evitant dezvoltat în raport cu sarcinile care sunt percepute drept „impuse, obligatorii”, ceea ce duce la neacceptarea sarcinii și nedorința de a o realiza) [2, p. 154]. Există și alte cauze asociate procrastinării. Molcianova și Rakin (2019) au constatat că autoeficiența și autoaprecierea joacă un rol important în fenomenul de procrastinare. Rezultatele cercetării pe baza acestor variabile a demonstrat că: un nivel scăzut de autoeficiență reprezintă un predictor al procrastinării; nivelul scăzut al autoaprecierii și autoaprecierea instabilă reprezintă predictorii al procrastinării [13, pp. 58-67].

Importantă în cercetarea procrastinării a devenit „miopia temporală”. Conform lui Pychyl și Sirois (2016), miopia temporală este caracteristică persoanelor care procrastinează, iar însăși miopia temporală reprezintă incapacitatea de a vedea propriul viitor [7, p. 178]. Fiind incapabili de a-și imagina propriul viitor, aceste persoane întâmpină dificultăți severe în planificare, luarea deciziilor, ceea ce duce la procrastinare. Aceste persoane nu văd viitorul în care vor fi nevoiți în grabă să realizeze sarcinile pe care le-ar putea începe în prezent, de aceea și le lasă până la ultimul moment. Aceasta se manifestă prin dificultăți în luarea deciziilor, dificultăți în planificare pe termen lung și o diferență în imaginea propriei persoane actuale și propriei persoane în viitor.

Procrastinarea poate avea unele consecințe dăunătoare, precum riscul apariției unor disfuncții psihologice. Imaginea pe care o avem despre noi înșine ne afectează puternic deciziile pe care le luăm, nivelul de efort pe care suntem dispuși să o alocăm unei sarcini, persistența în a realiza sarcina respectivă, rezistența la stres sau modalitatea în care performăm acțiunile necesare pentru a îndeplini o sarcină [4, pp. 915-931].

Ne simțim foarte bine atunci când proiectăm niște obiective pe care urmărim să le atingem în viitor, gândindu-ne la satisfacția pe care am avea-o dacă acestea s-ar îndeplini. Procrastinarea ne poate îndepărta de atingerea acestor obiective și poate avea o serie de consecințe cu un impact imediat asupra stării noastre. Ratarea obiectivelor datorită procrastinării poate să genereze stări emoționale pesimiste; scăderea moralului; creșterea nivelului de stres; frustrare și furie; pierderea motivației sau depresie. De exemplu, la nivelul profesorilor de liceu există o corelație între procrastinare și nivelul de stres pe aceștia îl resimt. Stresul la locul de muncă poate duce ulterior la boli psihice și fizice. Acesta are consecințe negative în ceea ce privește atingerea obiectivelor educaționale [10, pp. 1-98; 11, p. 96]. Scopul acestui studiu constă în necesitatea identificării corelației dintre nivelul de autoapreciere și manifestarea procrastinării pentru a îmbogăți cadrul teoretic al domeniului și facilita identificarea unor remedii eficiente de combatere a procrastinării.

În cadrul cercetării am pornit de la ipoteza că există o corelație pozitivă dintre tendința crescută spre procrastinare și nivelurile extreme (scăzut și ridicat) de autoapreciere.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 30 studenți cu vârste cuprinse între 19-52 ani, de la ciclul I licență, dintre care 5 de sex masculin și 25 – feminin.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate următoarele instrumente:

- Pentru determinarea nivelului de procrastinare a fost utilizat testul „S1 Appendix. The Spanish version of the Irrational Procrastination Scale” [3];
- Pentru determinarea nivelului de autoapreciere a fost utilizat testul „Examinarea nivelului de autoapreciere” elaborat de Svetlana Focșa–Semionov [2].

Rezultatele obținute în urma administrării instrumentului de investigație a nivelului de procrastinare, au arătat că o mare parte din studenți manifestă un nivel crescut de procrastinare. Nici unul din studenții eșantionului nu manifestă tendința spre procrastinare cronică. Totodată, 16 din 30 de studenți au demonstrat un nivel ridicat de procrastinare, 9 studenți manifestă o tendință medie spre procrastinare, iar 5 studenți au scoruri scăzute.

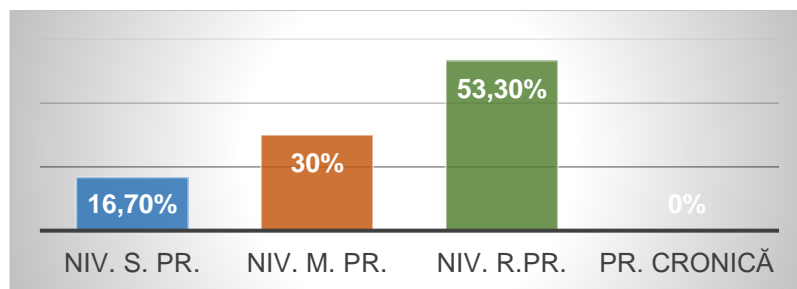


Figura 1. Distribuția procentuală a datelor privind nivelul de procrastinare a respondenților (N=30)

Cei cu nivelul mediu de procrastinare (30%) recurg mai des la amânarea sarcinilor importante, însă fără să fie semnificativ afectată productivitatea lor. Cei cu nivel ridicat de procrastinare amână des sarcinile importante, astfel, conform Figurii 1, observăm că 53,3% din respondenți suferă pe baza acestui comportament. Rezultatele obținute la cel de-al doilea instrument administrat au arătat că majoritatea respondenților prezintă nivel mediu de autoapreciere.

Doar 4 respondenți manifestă un nivel scăzut de autoapreciere și 9 respondenți au obținut scoruri ridicate ale autoaprecierii.

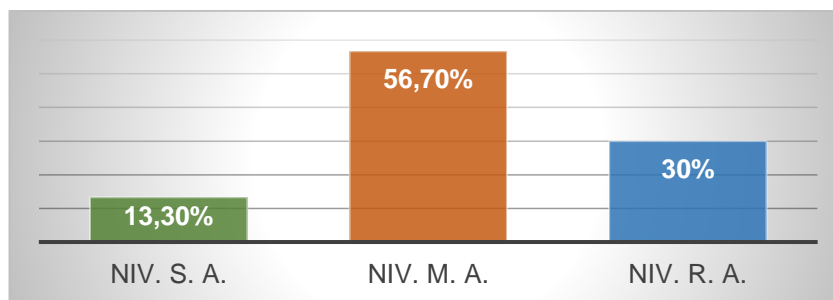


Figura 2. Distribuția procentuală a datelor privind nivelul de autoapreciere a respondenților (N=30)

Cei cu un nivel de autoapreciere scăzut manifestă tendința de a se subestima, iar în Figura 2 observăm că 13,3% din respondenți prezintă nivelul scăzut de autoapreciere. Cei cu nivelul de autoapreciere mediu (56,7%) tind a-și estima real abilitățile și oportunitățile, fiind sinceri cu propria persoană. Cei cu nivelul ridicat de autoapreciere tind a se supraestima, ceea ce înseamnă că 30% din respondenți au tendința de a-și supraestima puterile și posibilitățile, implicându-se în mai multe activități decât ar putea reuși.

În continuare am corelat rezultatele obținute la cele două variabile. Rezultatele obținute au arătat că studenții care au demonstrat scoruri medii și scăzute ale procrastinării, prezintă un nivel mediu de autoapreciere. Dar, evidențiem că din totalul de 16 studenți cu nivelul de procrastinare ridicat, 4 manifestă nivel scăzut de autoapreciere și 9 – nivel ridicat de autoapreciere. Însă, 3 studenți cu nivelul ridicat de procrastinare manifestă nivel mediu de autoapreciere, ceea ce demonstrează că autoaprecierea nu e unica variabilă care influențează fenomenul procrastinării. Distribuția procentuală a studenților pe fiecare nivel corelat de procrastinare și autoapreciere în raport cu numărul total de respondenți este prezentată în Figura 3.

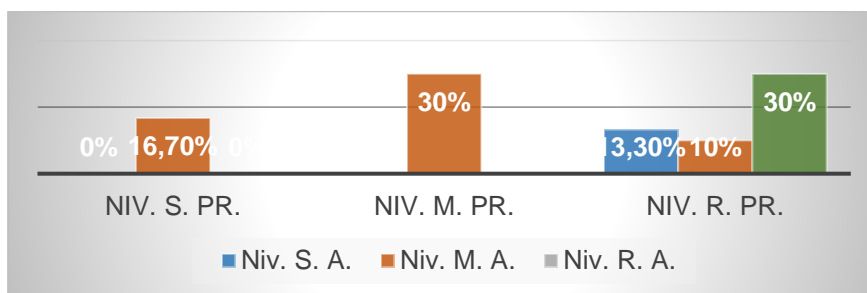


Figura 3. Distribuția procentuală a studenților în funcție de nivelul de procrastinare și nivelul de autoapreciere (N=30)

Observăm că nivelurile medii de autoapreciere sunt, preponderent, caracteristice nivelurilor de procrastinare scăzut și mediu; iar nivelurile extreme de autoapreciere (scăzut și ridicat) sunt caracteristice doar nivelului ridicat de procrastinare.

În vederea demonstrării relației de interdependență dintre cele două variabile, datele primare de cercetare, au fost analizate statistic cu ajutorul *coeficientului de corelație Pearson (r)*.

Rezultatele statistice ne permit să evidențiem corelații pozitive semnificative între:

- nivelul scăzut de procrastinare și nivelul mediu de autoapreciere ($r=0,39$; $p=0,033$);
- nivelul mediu de procrastinare și nivelul mediu de autoapreciere ($r=0,57$; $p=0,001$);
- nivelul ridicat de procrastinare și nivelul scăzut de autoapreciere ($r=0,37$; $p=0,046$);
- nivelul ridicat de procrastinare și nivelul ridicat de autoapreciere ($r=0,61$; $p<0,01$).

Totodată, putem evidenția corelații negative semnificative între:

- nivelul mediu de procrastinare și nivelul ridicat de autoapreciere ($r=-0,43$; $p=0,018$);
- nivelul ridicat de procrastinare și nivelul mediu de autoapreciere ($r=-0,82$; $p<0,001$).

Din rezultatele obținute deducem că studenții cu un nivel de autoapreciere ridicat sau scăzut sunt mai predispuși să procrastineze decât cei cu un nivel mediu de autoapreciere. La finele studierii literaturii de specialitate și promovării demersului

experimental cu referire la corelația dintre autoapreciere și fenomenul de procrastinare, am ajuns la următoarele concluzii:

- procrastinarea reprezintă o formă de comportament, preponderent distructivă, caracterizată prin amânarea nejustificată, inutilă a unei sarcini sau acțiuni, însoțită de stări emoționale negative;
- autoaprecierea reprezintă modul în care se autoevaluează o persoană: pozitiv sau negativ;
- corelații semnificative sunt demonstrate între nivelurile de procrastinare și de autoapreciere, evidențiem aici corelația pozitivă semnificativă dintre nivelurile extreme de autoapreciere și nivelul ridicat de procrastinare, ceea ce a confirmat ipoteza cercetării;
- evidențiem și corelațiile pozitive semnificative dintre nivelurile scăzut și mediu de procrastinare și nivelul mediu de autoapreciere, ceea ce înseamnă că cei cu nivel mediu de autoapreciere sunt mai puțin predispuși să procrastineze decât cei ce manifestă un nivel scăzut sau ridicat al autoaprecierii;
- un nivel de autoapreciere scăzut sau ridicat ar putea însemna și o tendință spre procrastinare crescută, iar un nivel de procrastinare ridicat ar putea determina un nivel de autoapreciere extrem.

La finele acestei cercetări propunem următoarele recomandări:

- realizarea mai multor cercetări pe tematica procrastinării pentru a avea un cadru teoretic mai bogat și actualizat, ceea ce ar putea folosi la elaborarea unor strategii eficiente de lucru cu procrastinarea distructivă;
- răspândirea informației despre fenomenul procrastinării pentru a nu o mai confunda cu lenea;
- familiarizarea psihologilor, pedagogilor, părinților cu conceptul de procrastinare pentru a putea sesiza momentul procrastinării și alege o strategie eficientă de lucru cu acesta.

În raport cu acestea, un psiholog, cadru didactic, părinte etc. ar putea ajuta un procrastinator prin: sporirea încrederii în sine, dezvoltarea abilităților necesare planificării eficiente, acordarea unui suport emoțional necesar.

Referințe bibliografice:

2. BARBOT, B., SAFFONT-MOTTAY, C., OUBRAYRIE-ROUSSEL, N. Multidimensional scale of self-esteem (EMES-16): psychometric evaluation of a domain-specific measure of self-esteem for French-speaking adolescents. In: *International journal of behavioral development*. 2019, vol. 43, nr. 5, pp. 436–446.
3. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea academică independentă și autoreglată*. Chișinău: USM, 2009. 285 p. ISBN 978-9975-70-901-9.
4. GUILERA, G., BARRIOS, M., PENELO, E., MORIN, C., STEEL, P., GÓMEZ-BENITO, J. *S1 Appendix. The Spanish version of the Irrational Procrastination Scale* [online] [citată 27.11.2023]. Disponibil: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5755900/>
5. KLASSEN, R., SUKAINA, R. Academic procrastination of under graduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. In: *Contemporary Educational Psychology*. 2008, nr. 33, pp. 915-931.
6. MILGRAM, N., BATORI, G., MOWRER, D. Correlates of academic procrastination. In: *Journal of School Psychology*. 1993, vol. 31, nr. 4, pp. 487-500.

7. MILGRAM, N., SROLOFF, B., RESENBAUM, M. The Procrastination of Everyday Life. In: *Journal of Research in Personality*. 1988, nr. 22, pp. 197-212.
8. SIROIS, F., PYZHYL, T. *Procrastination, health and well-being*. Cambridge, MA: Academic Press, 2016. 304 p. ISBN 978-0-12-802862-9.
9. SIROIS, F. *How to finally stop procrastinating* [online] [citat 25.11.2023]. Disponibil: <https://m.youtube.com/watch?v=j-P-g07BmYQ&t=0s>
10. URBAN, T. Why procrastinators procrastinate [online] [citat 26.11.2023]. Disponibil: <https://waitbutwhy.com/2013/10/why-procrastinators-procrastinate.html>
11. VAN WIK, L. The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. In: *University of Praetoria*. 2004, pp. 1-98.
12. VLADUCU, A. Procrastinarea academică. Un studiu de caz din SNSPA. In: *Perspective în politică*. 2015, vol. 8, nr. 2, pp. 91-103.
13. БАРАБАНЩИКОВА, В., ИВАНОВА, С. Предикторы прокрастинации в трудовой деятельности современного профессионала. In: *Психологический журнал*. 2017, vol. 38, nr. 3, pp. 44-56.
14. МОЛЧАНОВА, О., РАКИН, А. Самооценка и самоофективность как предикторы общей прокрастинации. In: *Психология обучения*. 2019, nr. 4, pp. 58-67.

CZU 159.942.5

STAREA DE BINE A ELEVULUI – REALITATE CU IMPACT ASUPRA INCLUZIUNII EDUCAȚIONALE

**Ina ZUBIC, psiholog, grad didactic unu,
Serviciul de Asistență Psihopedagogică, Bălți, Republica Moldova**

Abstract: Research shows that well-being is an important inner resource that allows a person to make the most of their potential, work productively, cope with the stress and challenges of life, contribute to the community and create a meaningful life aligned with your own values. Well-being is essential for physical, emotional, mental and social health. The education system must respond to the different and constantly changing needs of learners. Psychosocial programs are an intervention at school level that provides teachers with a simple framework of psychosocial support, which they can use daily to promote recovery of children from traumatic experiences and stress. The application of these programs brings many benefits, not only for students, but also for teachers, school and community. In the school where the well-being of students is promoted, the following perspectives will be obvious: belonging and connection, achievement/success, flexibility, social and emotional skills, will be active, safe, and secure, also included with a strong sense of identity.

Keywords: education, educational environment, well-being, student, teacher, inclusion.

„Va exista întotdeauna ceva mult mai urgent decât protejarea stării de bine a copiilor. Dar niciodată nu va exista ceva mai important.” (UNICEF. Office of Research, 2013. Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview, Innocenti).

În educație, în ultimii ani, *starea de bine* sau *well-being* a devenit o componentă importantă cel puțin în viziunea celor responsabili de calitatea educației și a vieții beneficiarilor educației.

S-a înțeles cel puțin teoretic și s-a văzut și practic că nu e de ajuns să mergem la clasă și să predăm dacă suntem cadre didactice ci contează și impactul pe care îl avem asupra celor în fața cărora ne aflăm.

Cercetările arată că starea de bine este o resursă interioară importantă, care permite unei persoane să își folosească la maximum potențialul, să lucreze productiv, să facă față stresului și provocărilor vieții, să contribuie la comunitate și să creeze o viață plină de sens, aliniată cu propriile valori. Starea de bine este esențială pentru sănătatea fizică, emoțională, mentală și socială [5].

Nimeni nu poate fi bun în ceea ce face dacă nu e într-o stare bună. Contextele în care trăim pot stimula sau, dimpotrivă, deteriora starea de bine. Este un lucru valabil și pentru locul în care un copil își petrece o foarte mare parte din timp: ȘCOALA.

Starea de bine a elevilor este o condiție fundamentală a obținerii succesului școlar. Aceasta influențează motivația și învățarea elevului, care stau la baza progresului școlar. *Nivelul de stare de bine* al elevilor la școală este indicat de satisfacția lor față de viața la școală, de implicarea lor în învățare și de comportamentul socio-emoțional. Acesta este îmbunătățit atunci când practicile bazate pe dovezi sunt adoptate de școli în parteneriat cu familiile și comunitatea [2].

Starea de bine optimă a elevilor este o stare durabilă, caracterizată prin sentimente și atitudini predominant pozitive, relații pozitive la școală, reziliență, optimism și un nivel ridicat de satisfacție față de experiențele de învățare [Ibidem]. Aceste definiții succinte oferă o bază de la care elevii, părinții, profesorii, managerii și autoritățile pot începe să discute și să definească ce aspecte ale stării de bine elevilor sunt cele mai relevante pentru punctele forte ale elevilor și contextul școlii.

ERO (Education Review Office) a identificat *nouă concepte-cheie* sinonime cu starea de bine și succesul elevilor. Aceste concepte sunt descrise drept rezultatele dorite pentru starea de bine a elevilor și sunt menționate în toți indicatorii:

- Elevii au un sentiment de apartenență și de legătură cu școala, cu colegii și cu comunitatea.
- Elevii experimentează reușita și succesul.
- Elevii sunt rezilienți, au capacitatea de a trece peste situațiile dificile.
- Elevii sunt competenți social și emoțional – sunt conștienți din punct de vedere social, au abilități interpersonale, sunt siguri de sine, sunt capabili să decidă responsabil și să se autocontroleze.
- Elevii sunt activi fizic și au stiluri de viață sănătoase.
- Elevii sunt îngrijiți de profesorii de la școală, au adulți la care să apeleze pentru a-și crește potențialul, a-și celebra succesele, a discuta opțiunile și a rezolva problemele.
- Elevii se simt în siguranță la școală, relațiile sunt apreciate și așteptările sunt clare.
- Elevii sunt incluși, implicați, angajați, invitați să participe și să aducă contribuții pozitive.
- Elevii își înțeleg locul în lume, sunt încrezători în identitatea lor și sunt optimiști în ceea ce privește viitorul.

ERO (Biroul de evaluare a educației) a dezvoltat indicatori pentru școli care prezintă exemple/ tipuri ale rezultatelor așteptate pentru starea de bine elevilor din perspectiva elevilor, părinților, comunității, profesorilor și managerilor școlilor.

Totodată au fost identificate *cinci principii* care promovează starea de bine a elevilor. Principiile sunt următoarele:

- Relațiile pozitive și de încredere se află în centrul eforturilor de a promova eficient stare de bine a elevilor, creând un sentiment de conexiune și apartenență în cadrul comunității școlare.
- Punctele forte ale elevilor sunt evaluate și utilizate ca bază pentru promovarea și răspunsul la starea de bine elevilor.
- Coeziunea politicilor, practicilor, intervenției și inițiativelor contribuie la o abordare integrată, combinată și fără blocaje în promovarea stării de bine elevilor.
- Cercetarea este dinamică, are în atenție contextul școlar, folosește o gamă largă de surse de informații și acționează asupra constatărilor pentru a îmbunătăți starea de bine elevilor, determinând îmbunătățiri atât în contextul învățării, cât și în cel didactic.
- Colaborarea permite includerea și implicarea elevilor, profesorilor, managerilor, părinților și comunității în promovarea stării de bine elevilor.

Starea de bine a elevului trebuie privită sub trei dimensiuni:

- starea de bine a elevului în raport cu propria persoană (cu sinele);
- starea de bine a elevului din punct de vedere al relațiilor cu colegii;
- starea de bine a elevului din punct de vedere a contextului educațional [5, p. 266].

Incluziunea este un proces care poate crește practic la nesfârșit nivelul învățării și al participării pentru toți elevii. De fapt incluziunea are loc concomitent cu creșterea gradului de participare. O școală incluzivă este o școală în mișcare, o școală care facilitează accesul tuturor la o educație de calitate printr-o serie de activități în centrul cărora este elevul.

Educația pentru toți poate să fie un mijloc de îmbunătățire a educației în general prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare determină împărțirea copiilor în categorii determinate tinde să fie înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil.

Educația incluzivă și stemul de învățământ, în general, a 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].

Cadru legal din Republica Moldova corespunde standardelor internaționale; conceptul privind dezvoltarea educației incluzive aprobat și reflectat în documentele de politici servește un cadru general de includere a tuturor copiilor cu risc mare de excludere; se bazează pe principiul educației pentru toți, având scopul de a valorifica potențialul de învățare a fiecărui copil [3]. Astfel sistemul educațional trebuie să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață.

Un principiu-cheie în vederea asigurării educației incluzive efective și de calitate este formarea cadrelor didactice, astfel încât acestea să posede atitudinile, valorile și competențele corespunzătoare și necesare pentru activitate eficientă în mediul educațional incluziv [1, p. 10]. Un bun exemplu în acest sens este participarea celor 69 de cadre didactice din mun. Bălți la Programul de Formare profesională pentru cadrele didactice din instituțiile de învățământ general și instituțiile de educație timpurie privind implementarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru

prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului, organizat și desfășurat în perioada aprilie – mai 2022 [8].

În cadrul celor 4 ateliere organizate și desfășurate la nivel de 3 grupuri, împreună cu colega mea, am facilitat dezvoltarea competențelor cadrelor didactice cu privire la prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Cadrele didactice au explorat:

Bunăstarea copilului care include – satisfacerea necesităților pe toate domeniile/aspectele cele mai importante pentru dezvoltare, care asigură un început bun în viață și o pregătire pentru realizările ulterioare – prin cele 8 domenii ale bunăstării copilului:

- Siguranță;
- Sănătate;
- Realizare;
- Îngrijire cu afecțiune;
- Activism;
- Respect;
- Responsabilitate;
- Incluziune, domenii care trebuie evaluate prin 2 aspecte: rezultatul atins de către copil și capacitatea părinților/persoanelor în grija cărora se află copilul.

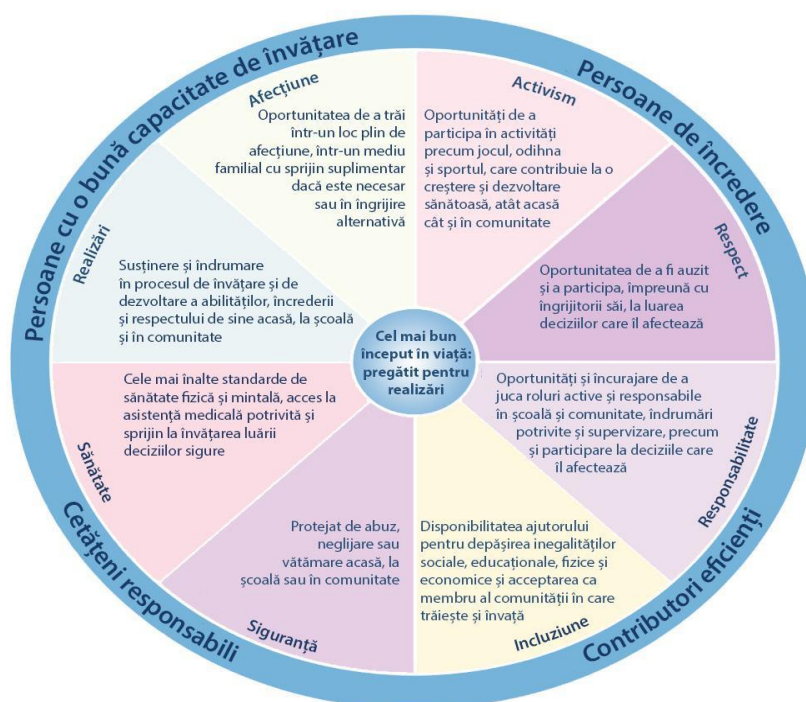


Figura 1. Domeniile de bunăstare ale copilului

Factorii protectori ai familiei – elemente-cheie de consolidare a competențelor parentale în vederea valorificării potențialului familiei pentru asigurarea bunăstării copilului și strategiile pentru consolidarea fiecărui factor.

Factori protectori ca:

- Reziliența parentală;
- Relații sociale de suport ale familiei;
- Capacitatea parentală pentru îngrijirea și dezvoltarea copilului;

- Sprijin concret la necesitate;
- Capacitatea părinților/îngrijitorului de a dezvolta competențele emoționale și sociale ale copilului.

Instrumente utile pentru activitatea cadrului didactic fiind:

- *Fișa de observare a bunăstării copilului*, care este completată de către *persoana desemnată* pentru toți copiii, cu o periodicitate anuală și la necesitate când apar îngrijorări. Persoana desemnată *bifează domeniile de bunăstare* care prezintă semne de îngrijorare.
- *Fișa de evaluare a bunăstării copilului* (aprobata prin ordinul comun al MSMPS și MEC) În procesul de *evaluare a bunăstării copilului persoana desemnată bifează* opțiunile pe fiecare domeniu, utilizând indicatorii de suport (tabelele). În cadrul evaluării persoana desemnată trebuie să clarifice următoarele aspecte/întrebări: *ce împiedică bunăstarea copilului?; se descriu detalii pentru îngrijorările constatate:* aspecte ale situației copilului care afectează siguranța și sănătatea copilului, detalii privind îngrijirea și dezvoltarea copilului, etc.
- *Fișa de planificare a acțiunilor pentru asigurarea bunăstării copilului*, în cazul constatării /confirmării îngrijorării. Se răspunde la întrebarea: Ce pot face eu și instituția mea pentru a-l ajuta pe copil? Ce acțiuni trebuie să fie realizate cu implicarea specialiștilor din alte sectoare?

În cazul suspiciunii de *violență* în privința copilului, *persoana desemnată* este obligată să *acționeze conform Instrucțiunii privind mecanismul intersectorial de cooperare* pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului – HG 270 din 08.04.2014 [7].

Alături de alți colegi din Serviciul Asistență Psihopedagogică în care activez, am făcut pași importanți, în ultimii ani, în direcția creării unui mediu în care fiecare copil/elev, cadru didactic, părinte să se simtă încurajat și apreciat, să privească mediul școlar ca pe o oportunitate de învățare continuă, de progres cognitiv, emoțional și social, de punere în evidență a aptitudinilor personale și profesionale.

Oamenii au nevoie să integreze toate experiențele prin care trec, astfel încât povestea lor de viață să fie una coerentă; datorită acestui lucru, avem nevoie să căutăm sens în ceea ce ni se întâmplă, chiar și atunci când vorbim despre traumă sau război.

În contextul situației actuale, cu desfășurarea unui război la hotarele țării noastre, apar în mod firesc sentimente de nesiguranță, frică, neputință de a acționa, senzația de a fi expus unui pericol, anumite îngrijorări pentru cei dragi, îngrijorări pentru viitor și multă durere emoțională, ne-am confruntat și cu fluxul familiilor refugiate/strămutate din Ucraina. Din martie 2022 și până în prezent, în sălile de clasă din instituțiile de învățământ din RM au fost încadrați cca 1200 de copii din familiile refugiate.

Din grijă pentru toți copiii și prin misiunea asigurării accesului la educație, Centrul republican de Asistență Psihopedagogică în parteneriat cu Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ) au implementat proiectul „Asistență psihologică și orientare în carieră a copiilor refugiați”. În cadrul acestui proiect au fost elaborate mai multe materiale de suport în incluziunea educațională și asistența psihologică a copiilor refugiați/strămutați. Programele de incluziune educațională a copiilor refugiați/strămutați

În instituțiile de învățământ general au fost desfășurate în instituțiile cu predare în l.rusă, selectate după criteriul numărului mai mare de copii încadrați.

În calitate de psiholog al SAP am desfășurat „Programul psihosocial pentru elevii claselor primare de integrare a elevilor refugiați din Ucraina în instituțiile de învățământ general” în LT „A.S. Pușkin” din mun. Bălți, în clasa în care prevala un număr mai mare de copii din familii refugiate/strămutate, acesta fiind un criteriu de selecție a grupurilor țintă.

Programul a fost elaborat în baza *principiilor*:

- Refocalizarea atenției și dezvoltarea capacității de calmare;
- Oferirea sentimentului de siguranță;
- Dezvoltarea abilităților de reziliență;
- Oferirea suportului social;
- Restabilirea speranței.

În cadrul celor 7 sesiuni/ședințe:

- Să ne cunoaștem;
- Cine sunt eu/personalitatea mea;
- Se caută un prieten;
- Cum fac față situațiilor noi din viața mea;
- Eu și ceilalți;
- Rețeaua de suport / Ajută-mă să reușesc;
- Activitate de totalizare au fost abordate subiecte ce vizează dezvoltarea abilităților socio-emoționale, competențelor de comunicare asertivă și relaționare pozitivă între semeni, familiarizarea cu regulile școlare și sociale, dezvoltarea rezilienței etc.

Condițiile pentru desfășurarea optimă a programului au fost: dimensiunea optimă a grupului de 15-20 copii; atitudine non-evaluativă, non-critică, deschidere și acceptare; grupul lucrează săptămânal, în același cabinet, în aceeași zi și la aceeași oră; întâlnirea de lucru săptămânală a grupului durează 60-90 de minute; ședința are loc într-o sală suficient de spațioasă, are lumină și aerisire directe, are suficiente scaune și un spațiu fără mobilier de cel puțin 4/5 m; podeaua este o suprafață curată pe care participanții se pot așeza dacă este nevoie. Astfel a fost pus începutul sentimentului de siguranță.

În perioada septembrie-noiembrie 2022, elevii au participat cu mare bucurie și implicare la program, au fost încântați să participe și la alte activități, decât lecții obișnuite la clasă. În cadrul programului, ei au învățat să coopereze, or, la fiecare ședință am avut activitate de grup; cei introverți spre final au depășit starea lor și se expuneau cu îndrăzneală; cei care monopolizau discuțiile inițial au învățat că fiecare activitate de grup presupune respectarea regulilor; au aflat lucruri noi despre colegii lor cu referire la interese, planuri de viitor, experiențe de viață; au afirmat că au învățat să-și argumenteze punctul de vedere; am fost surprinsă de faptul că la ultimele ședințe elevii anticipau etapele ședinței, iar la etapa de evaluare a stării emoționale nu se limitau la a desena emoția, dar veneau și cu explicații verbale. În acest context, vin să menționez că emoțiile plăcute pot fi observate atunci când ești implicat, ai un rol, ești apreciat și trăiești o stare de mulțumire și bine pentru ce ai învățat și poți, or, asta am urmărit pe parcursul ședințelor din programul psihosocial. Cadrele didactice trebuie să realizeze că o componentă importantă a bunăstării emoționale și sociale a unei persoane este sentimentul acceptării

ei așa cum este. Sentimentul excluderii sau inegalității (îndeosebi pentru motive ce nu țin de controlul personal) este dăunător pentru stima de sine și demnitate.

Elevii care sunt tratați ca egali și cred în șansa lor de a avea succes ca oricare altă persoană, nu au numai o probabilitate mai mare de a-și atinge potențialul intelectual, dar își vor prețui școala pentru mediul prietenos și de susținere și vor fi mai toleranți cu cei care sunt „diferiți”. Școlile trebuie să-și găsească propriile modalități de recunoaștere și primire a elevilor cu apartenență etnică, religioasă și culturală diferită, ca și a celor cu necesități speciale, săracilor și orfanilor [4].

O oportunitate în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive este „Programul pentru o învățare mai bună 1 (BLP1)”, implementat de AO "Parteneriate pentru fiecare copil" în cooperare cu Ministerul Educației și Cercetării și Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică, în cadrul Proiectului „Îmbunătățirea bunăstării copiilor: Programul pentru învățare mai bună pentru instruirea profesioniștilor din educație”, susținut financiar de Consiliul Norvegian pentru refugiați.

„Programul pentru o învățare mai bună 1” pune la dispoziția cadrelor didactice un cadru simplu de sprijin psihosocial, pe care aceștia îl pot folosi zilnic pentru a promova recuperarea copiilor în urma experiențelor traumatice și a stresului.

Programul pentru o învățare mai bună îi ajută, de asemenea, pe profesori și pe copii să înțeleagă reacțiile normale la frică și stres și oferă modalități de gestionare a acestor reacții, inclusiv exerciții ușoare de calmare care pot fi efectuate ca parte a activităților obișnuite din clasă.

Acest program este o intervenție la nivelul școlii care oferă sprijin pentru elevi în timpul sau după o situație de criză, cum ar fi războiul, conflictul armat, conflictul prelungit, dezastrele naturale și alte tipuri de criză. Scopul este de a aborda nivelurile ridicate de stres și frică, de a stabili un sentiment de stabilitate și siguranță, de calmare și autoreglementare – toate acestea cu scopul de a îmbunătăți performanța școlară: bunăstarea și rezultatele școlare.

Structurat în *patru sesiuni*:

- *Evenimente și reacții stresante*, unde elevii învață despre reacțiile normale la evenimente și experiențe stresante și despre faptul că există modalități de a se calma;
- *Reglarea stresului*, unde elevii învață să folosească tehnica Locului sigur pentru a se calma și învață cum să-și recunoască și să-și măsoare propriul nivel de stres;
- *Corpul și mintea sunt conectate*, unde elevii învață că corpul și mintea sunt conectate, precum și modalitățile prin care pot „vorbi cu creierul lor” pentru a se calma;
- *Scapă de gândurile nedorite*, unde elevii învață tehnici care să îi ajute să își controleze gândurile negative și analizează cum și de ce vorbind cu creierul și folosind exercițiile pe care le-au învățat îi pot ajuta să rămână relaxați și pozitivi.

BLP 1 oferă și un instrument de măsurare a bunăstării și nevoilor psihosociale ale elevilor: chestionarul „*Verificarea stării de bine a elevilor*”, care se aplică înainte de Ședința 1 și apoi din nou după Ședința 4 pentru a verifica starea de bine a elevilor, dacă există vreo schimbare sau progres după cele 4 ședințe și pentru a identifica elevii care ar putea avea nevoie de de sprijin suplimentar. Din toamna anului 2022 și până în prezent, BLP 1 a fost pilotat în patru instituții de învățământ general și altele două sunt în proces de

implementare în mun. Bălți. Instituțiile au fost selectate după criteriul numărului mai mare de refugiați/strămutați înmatriculați.

BLP 1 se bazează pe *cinci principii* de recuperare:

- Stabilirea unui sentiment de siguranță și stabilitate;
- Calmarea și autoreglementarea;
- Dezvoltarea forței de a vă schimba situația;
- Conexiunea cu asistența socială;
- Restabilirea speranței.

Cele cinci principii, combinate, formează un cadru de asistență psihosocială pe care cadrele didactice îl pot folosi zilnic pentru a asigura starea de bine în mediul școlar, sprijinind recuperarea elevilor prin reducerea stresului și promovarea condițiilor pentru o învățare mai bună [11, p. 27].

În școlile în care se promovează și se răspunde stării de bine a elevilor, următoarele perspective vor fi evidente:

- *Apartenența și conexiunea:*
 - Sunt apreciat și acceptat și am oportunități de a contribui pozitiv la starea de bine, la învățarea și cultura din școala mea.
 - Mă simt mândru că fac parte din școala mea.
 - Am o mulțime de prieteni diferiți la școală.
 - Îmi plac școala, profesorii și prietenii mei.
 - Aștept cu nerăbdare timpul și activitățile de joacă.
 - Școala mea este de partea mea.
- *Realizarea / succesul:*
 - Învățarea este interesantă și distractivă.
 - Am un cuvânt de spus în ceea ce / despre / cum învăț.
 - Știu când lucrez bine.
 - Îmi ating obiectivele de învățare și profesorul meu mă ajută atunci când sunt blocat.
 - Îmi împărtășesc progresul și ceea ce am obținut la școală cu prietenii și părinții.
 - Profesorii mei văd potențial în mine și vor să reușesc.
 - Știu că sănătatea și starea mea de bine sunt legate de cât de bine pot învăța.
- *Flexibilitatea:*
 - Învăț abilități care să mă ajute să mă simt mai bine când sunt jos.
 - Știu ce să fac când am o problemă.
 - Învăț din greșelile mele.
 - Știu că dacă lucrurile sunt dure, am sprijin pentru a continua.
 - Există profesori la școală care mă ajută când sunt trist sau supărat.
 - Pot accesa cu ușurință informații despre subiectele care mă privesc.
 - Școala noastră are o mulțime de adulți cu care pot să vorbesc și să mă ajute.
- *Competența socială și emoțională:*
 - Iau decizii sensibile.
 - Am relații bune cu prietenii, profesorii mei, liderii de la școală și acasă.
 - Știu ce să fac când văd pe altcineva care are nevoie de ajutor.
 - Știu la ce sunt bun și la ce sunt alții buni.
 - Știu ce mă motivează și am strategii pentru a-mi îmbunătăți situația.

- Pot comunica ce fel de ajutor am nevoie.
- Sunt încrezător și organizat.
- *Activ:*
 - Există o mulțime de spații în care mă pot juca, face exerciții fizice, dans și relaxare.
 - Am abilitățile de a avea grijă de corpul meu, inclusiv dieta, igiena și activitatea fizică.
 - Sunt încurajat să particip și mă simt în siguranță să merg în afara zonei mele de confort.
 - Fac parte dintr-o echipă școlară, un club sau un grup de interese.
 - Știu că a te menține activ, a mânca bine și a obține o cantitate bună de somn face parte din sentimentul de bine.
- *Hrănit și îngrijit:*
 - Toți profesorii mei sunt de încredere, corecți, buni ascultători, nu mă judecă.
 - Profesorilor mei le pasă de mine și de toți ceilalți copii din clasa / școala noastră.
 - Profesorul meu mă ascultă și își face timp să vorbească cu mine despre multe lucruri.
 - Mă simt confortabil și încrezător să primesc ajutor de la mulți adulți la școală dacă sunt jos sau dacă trăiesc momente grele.
- *În siguranță:*
 - Mă simt în siguranță la școală; toate spațiile și oamenii de la școală sunt prietenoși.
 - Mă simt încrezător să cer ajutor atunci când am probleme sau supărări.
 - Cunosc rutinele din clasă și din școală.
 - Mă simt susținut de o mulțime de adulți la școală.
 - Știu ce se așteaptă de la mine.
 - Adulții de la școală fac ceva când le spun că există o problemă.
 - Știu ce să fac când văd pe altcineva care ia decizii nesigure.
- *Inclus:*
 - Părerile mele contează.
 - Prietenii mei mă includ.
 - Sunt invitat la petreceri de naștere și alte activități la care prietenii mei merg.
 - Mă întâlnesc cu alți copii ca mine în leadership, artă, sport, activități academice și culturale.
 - Există oportunități de a obține ajutor cu învățarea.
 - Fac parte dintr-o echipă sau grup care îmi împărtășește interesele.
 - Există o mulțime de opțiuni, grupuri și oameni la școală care pot ajuta la dezvoltarea mea.
 - Sunt implicat în decizii cu privire la sănătatea și starea mea de bine.
- *Simț puternic al identității:*
 - Limba, cultura și identitatea mea sunt recunoscute, apreciate și sărbătorite.
 - Sunt tratat corect și am aceleași oportunități pe care le au alți copii.
 - Îmi plac profesorii mei și le pot vorbi despre lucruri care contează pentru mine [2].

Așadar, avantajele unui mediu școlar pozitiv constau în bunăstarea și fericirea, întărirea sentimentului de apartenență și o mai bună calitate a vieții celor implicați în procesul educațional. Indirect, poate avea ca rezultat performanțe academice mai bune.

O educație de calitate se bazează pe un mediu educațional generator de stare de bine, pe utilizarea resurselor bogate în conținut interactiv, care pune accent pe comunicare, colaborare, creativitate și flexibilitate în gândire.

Copiii au nevoie de experiențe pozitive, de spațiu personal pentru a fi singuri cu ei înșiși și în același timp au nevoie de sentimentul de conexiune cu alte persoane, în special cei care sunt importanți pentru ei emoțional.

Michael Mednick, un binecunoscut psihopedagog britanic pentru copiii cu nevoi speciale multiple zicea „Visează! Crede! Împlinește!” și atunci lucrurile încep să ia o altă direcție... . Atâta timp cât avem un vis și credem în el, găsim și instrumentele, căile, oamenii pentru a-l duce la împlinire [Apud 12].

Referințe bibliografice:

1. BALAN, V. et al. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Ed. rev. și compl. Chișinău: Lumos Foundation Moldova, 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0.
2. *Bune practici privind obiectivele, principiile și procesele care stau la baza promovării stării de bine a elevilor în școală (Noua Zeelandă)* [online] [citată 10.11.2023]. Disponibil: <https://www.eduform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educație-incluzivă-de-calitate/bune-practici-privind-obiectivele-principiile-si-procesele-care-stau-la-baza-promovării-stării-de-bine-a-elevilor-in-scoală>
3. CARA, A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova* [online] [citată 26.10.2023]. Disponibil: <https://ipp.md/2016-02/implementarea-educației-incluzive-in-republica-moldova/>
4. *Ce rol joacă școala în starea de bine a copilului. Analiză* [online] [citată 10.11.2023]. Disponibil: <https://www.parintiicerschimbare.ro/ce-rol-joacă-școala-in-starea-de-bine-a-copilului/>
5. COJOCEA, M. et al. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice* [online]. București: Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI, 2021. 391 p. ISBN 978-973-0-34588-9 [citată 28.09.2023]. Disponibil: <https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2022/01/Starea-de-bine.pdf>
6. CUCER, A. et al. *Prevenția, evaluarea și intervenția psihologică: domeniul psihocomportamental*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2022. 220 p. ISBN 978-9975-46-677-6.
7. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la aprobarea Instrucțiunii privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului: Nr. 270 din 08.04.2014. Publicat: 18-04-2014 [online]. In: *Monitorul Oficial*. 2014, nr. 92-98, art. 297 [citată 12.11.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=18619&lang=ro
8. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova pentru aprobarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului: Nr. 143 din 12.02.2018. Publicat: 16-02-2018 [online]. In: *Monitorul Oficial*. 2018, nr. 48-57, art. 168. [citată 12.11.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=102076&lang=ro
9. PREITLER, B. *Alături de ei. Asistență psihosocială pentru refugiații traumatizați*. Chișinău: Logosprint SRL, 2022. 147 p.
10. ROBYNE, Hanley-Dafoe. *Calm în furtună. Calea spre reziliență*. Ed. Niculescu, 2021. 312 p. ISBN 978-606-38-0765-7.
11. SCHULTZ, Jon-Hakon. et al. *Better Learning Programme 1. Sprijinirea recuperării elevilor în situații de criză. Ședințe în sala de clasă*. NRC. Ediția a 4-a. 2019. 28 p. ISBN 978-82-7411-249-0.
12. *Starea de bine a profesorilor în școli – Finnish Teacher Training Centre* [online] [citată 02.11.2023]. Disponibil: <https://teachertraining.ro/starea-de-bine-a-profesorilor-in-scoli/>
13. *Starea de bine la școală* [online] [citată 23.09.2023]. Disponibil: <https://www.elibriariscopolar.ro/image/data/rasfoire/starea-de-bine-la-scoala-fragment.pdf>

УЧЕБНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

**Светлана ГАЙДУКЕВИЧ, доцент, кандидат педагогических наук,
Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *The article describes the requirements for the development of educational methodological tasks that make up the content of training a special teacher-defectologist to work in a variable educational environment of special and inclusive education. The author identifies guidelines for the formation of methodological competence of a future specialist, his skills to create special conditions for students with special educational needs and to change himself as a subject of this activity.*

Keywords: *requirements for the development of educational and methodological tasks, teacher-defectologist, educational environment of special and inclusive education, special conditions for students with special educational needs.*

Развитие интеграционных и инклюзивных процессов в системе образования Республики Беларусь привели к ее диверсификации, сосуществованию как равноправных форм специального и инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). Значимой характеристикой такой системы является вариативная образовательная среда. Это комплекс условий профессиональной деятельности учителя-дефектолога, когда реализация целей обучения и воспитания лиц с ОПФР осуществляется с учетом потребностей как гомогенного (образованного одной нозологической группой), так и гетерогенного (образованного разными нозологическими группами) сообщества обучающихся, предполагает динамику образовательной ситуации, а соответственно необходимость выбирать разное содержание (образовательные программы), реализовывать разные способы педагогической деятельности и общения (методики обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы).

Диверсификация образования лиц с ОПФР вносит диссонанс во все сферы профессиональной практики учителя-дефектолога и в первую очередь в его методическую деятельность. В рамках нашего исследования данная деятельность рассматривается в связи с методическим сопровождением коррекционно-педагогического процесса, его анализом, соблюдением нормативных требований, прогнозированием, проектированием, конструированием методических средств, которые могут быть реализованы в обучении, воспитании, коррекционно-развивающей работе (Р.Г. Аслаева, Л.А. Гладун, Т.П. Зуева, В.П. Косырев, Н.В. Кузьмина, Г.И. Саранцев, Р.М. Шерайзина, И.М. Яковлева и др.).

Анализ методической деятельности учителя-дефектолога в условиях вариативной образовательной среды фиксирует тенденции ее трансформации. Отмечается сдвиг ценностно-целевых ориентиров (личность – субъект, знания и умения – компетентность, дефициты – особые образовательные потребности (далее ООП)); появление новых направлений и акцентов активности (поддержка формирования компетентности и развития индивидуальности обучающихся,

определение и уточнение иерархии ООП (общих, специфических, индивидуальных) [2], принятие и реализация педагогических решений с учетом ООП, создание адаптивной развивающей образовательной среды и др.). Развитие практики образования, особенно инклюзивных процессов, формирует новый социальный заказ на методическую подготовку учителя-дефектолога [1, сс. 30-31].

Опираясь на философско-антропологический и компетентностный подходы, мы соотносим методическую подготовку с качественно новой формой педагогического взаимодействия – педагогическая поддержка, где будущий педагог предстает как субъект профессионального развития, осознанно овладевающий методическим опытом в составе его практической составляющей (решение разнообразных методических вопросов) и личностной (самоорганизация личностно-профессионального саморазвития), последняя понимается как значимый механизм повышения мобильности в вариативной образовательной среде [1, с. 116]. В качестве адекватной цели и результата методической подготовки выступает методическая компетентность – интегративная личностно-профессиональная характеристика, обеспечивающая будущему специалисту способность изменять педагогическую реальность, повышать функциональные и личностные возможности обучающихся с ОПФР, а также изменять себя как субъекта методической активности, стремящегося гибко реагировать на требования диверсифицированной системы образования.

В современных образовательных условиях методическая подготовка учителя-дефектолога имеет отличительные черты: опора на общеметодический опыт, который может быть реализован в разных сферах педагогической практики; компетентностная основа, отвечающая требованиям работы в вариативной образовательной среде; использование методических единиц разного порядка (универсальных и специализированных), позволяющих создавать в образовательном процессе специальные условия с учетом иерархии ООП обучающихся; обращение к личностному опыту, как способности на основе значимых смыслов определять стратегию и тактику овладения методической компетентностью, преодолевать возникающие трудности.

На пути достижения поставленной цели особое значение имеет содержание методической подготовки будущего учителя-дефектолога. Его основа – обобщенный дидактически переработанный методический опыт, ядро которого образуют способы методической деятельности. Включение данного опыта в образовательную ситуацию, которая осмысливается как подлежащая решению задача, превращает его из порции учебной информации в контент деятельностного типа, преобразующую личностно окрашенную активность (В.С. Лазарев, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова). Соответственно собственный методический опыт будущего педагога возвращается посредством особым образом организованной деятельности – решения методических задач, а соответственно, методическая задача выступает в качестве основной единицы содержания методической подготовки будущего учителя-дефектолога.

О.Е. Курлыгина определяет методическую задачу как особый вид учебного задания, в условии которого смоделирована образовательная ситуация, требующая для своего разрешения выполнения определённых действий,

основанных на методических знаниях [4, с. 12]. О.Н. Инга уточняет, что такие задания направлены на осмысление, проектирование и реализацию практических методических действий с целью развития методической компетентности [3, с. 21]. В нашем исследовании методическая задача рассматривается как учебная.

В основе применения учебных методических задач лежит не нахождение их решения, а овладение в данном процессе обобщенными способами методической деятельности и самоорганизации личностно-профессионального саморазвития. Такие задачи в своей совокупности составляют определенную систему и их решение приводит в конечном счете к изменению самого обучающегося, формированию у него определенных способностей. Итогом работы с учебной методической задачей является образовательный результат, связанный с формированием определенного уровня методической компетентности субъекта. Цель данной статьи – раскрыть требования к проектированию учебных методических задач как средства методической подготовки будущего учителя-дефектолога.

Учебные методические задачи связаны с системой методических компетенций и определяются как компетентностные. В соответствии с актуальными для учителя-дефектолога видами методической деятельности в нашем исследовании определены девять видов методических задач: проектировать, реализовывать и оценивать коррекционно-педагогический процесс и образовательные результаты обучающихся; соблюдать требования к нормативному обеспечению коррекционно-педагогического процесса, осуществлять его учебно-методическое обеспечение, применять средства социокультурной абилитации и реабилитации; обеспечивать здоровьесберегающие условия, создавать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями, оказывать педагогическую поддержку их развитию и саморазвитию. Каждый перечисленный вид задач включает в себя типы, которые по отношению к виду являются более частными и описывают разнообразие образовательных ситуаций, встречающихся в рамках указанного направления методической деятельности, а также обобщенный способ их разрешения.

Типовые задачи позволяют акцентировать внимание на отдельных аспектах методического сопровождения коррекционно-педагогического процесса, последовательно осваивать разные методические компетенции как базовые универсальные процедуры по получению определенного методического результата. Выявление комплекса типовых компетентностных методических задач является принципиальным требованием к их проектированию.

Учебные компетентностные методические задачи связаны не только с формированием известных компетенций, но и определенным уровнем их освоения [5, с. 58]. Это значит, что они отражают заданный для формирования уровень методической компетентности.

Содержание методических задач может быть дифференцировано по нескольким параметрам:

- степень сложности образовательной ситуации (стандартная, стандартная измененная, нестандартная (проблемная));

- характер предполагаемой методической деятельности: репродуктивный (применяет известный способ), продуктивный (модифицирует известный или создает новый способ, в том числе с учетом ООП обучающихся);
- степень вовлеченности субъекта в процесс управления собственной методической деятельностью (критическое отношение к ее результатам, обогащение личностных смыслов, определение целей и планов самоизменения, самоорганизация данного процесса).

Методическая задача может существовать как объективное явление, не зависящее от субъекта, когда появляется субъект, включенный в образовательную ситуацию, она приобретает субъективный характер. Решатель переживает образовательную ситуацию, наделяет ее определенным смыслом, оценивает степень своей успешности, принимает и реализует решения по личностно-профессиональному саморазвитию. Вовлеченность субъекта может планироваться и задаваться посредством содержания рефлексивного этапа решения задачи. В этой связи соотнесение содержания методических задач с заданным уровнем методической компетентности, определение степени их сложности на том или ином этапе подготовки составляет обязательное требование к их проектированию.

Учебные компетентностные методические задачи по мнению В.С. Лазарева и Л.В. Павловой имеют отличительные особенности: условие задачи формулируется как профессиональный сюжет, имитирующий образовательную ситуацию из реальной практики; решение задачи предполагает отбор, применение методических знаний, их межпредметную интеграцию, уточнение и изменение способов деятельности; результат, полученный при решении задачи имеет значимость для решателя (познавательную, профессионально-методическую, социальную и др.) [5, с. 61; 6, с. 112].

В заданном контексте в качестве репрезентативных для подготовки современного учителя-дефектолога рассматриваются образовательные ситуации, связанные с выявлением, уточнением и учетом ООП обучающихся:

- адаптация содержания, методов и методик обучения, воспитания, коррекционно-развивающей работы;
- применение средств социокультурной абилитации и реабилитации;
- отбор критериев и показателей оценки образовательных результатов;
- проектирование адаптивной развивающей образовательной среды;
- разработка методических консультаций для педагогов и родителей.

Решение таких задач предполагает не только применение, но и преобразование известных способов методической деятельности, модификацию универсальных методических процедур в специализированные, учитывающие как специфические образовательные потребности обучающихся, обусловленные имеющимися дефицитами, так и индивидуальные.

Результат решения такой задачи позволяет задуматься о его значимости, социальной (повышение функциональных и личностных возможностей лиц с ОПФР) и личностной (влияние на проявление будущим педагогом мотивов, волевых усилий, творческих возможностей, умений самоорганизации). Таким образом, формулирование компетентностных методических задач как контекстных,

которые побуждают к осознанному оперированию и созданию собственных методических знаний и умений, стимулируют личностную рефлексивность, являются значимым требованием к их проектированию.

В составе учебных компетентностных методических задач выделяют аналитические и конструктивные. Аналитические задачи предназначены для формирования у будущих педагогов способности к осуществлению методического анализа и методической оценки, содействуют развитию ориентировки в образовательной ситуации, определению влияния разных факторов (предмет, возраст, ООП обучающихся) на ожидаемый методический результат и способ его получения. Конструктивные задачи ориентированы на непосредственное решение методических вопросов, связаны с определением, созданием и применением способов методической деятельности с целью получения результатов в виде методических продуктов. Применительно к методической компетентности аналитические и конструктивные задачи работают как на формирование отдельных компонентов в ее составе (когнитивного, деятельностного и личностного опыта), так и их интеграцию. Рациональное соотношение указанных задач в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов способствует становлению их методической компетентности как целостного образования. Соответственно сознательная идентификация учебных методических задач как аналитических или конструктивных является существенным требованием к их проектированию.

Таким образом, в результате проведенного исследования предлагается система ориентиров для разработки учебных методических задач, которые обучают будущих учителей-дефектологов гибко реагировать на изменение образовательных условий, не просто выбирать готовый «методический рецепт», а, проявляя личностную позицию, ценностно-смысловое отношение, продуцировать «свой способ» деятельности, адекватный конкретной образовательной ситуации. Это создает возможности наполнять содержание дисциплин методического цикла практико-ориентированными заданиями, направленными на формирование значимых методических компетенций, на заданном уровне их освоения.

Библиографические ссылки:

1. ГАЙДУКЕВИЧ, С. Е. *Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития*: монография. Минск: БГПУ, 2023. 212 с.
2. ГОНЧАРОВА, Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями [online]. В: *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2002, № 5. [citat 16.11.2023]. Disponibil: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>
3. ИНГА, О. И. Методические задачи в профессиональной подготовке учителя: содержание и классификации. В: *Вестник ТГПУ*. 2009, Выпуск 7, сс. 20–23.
4. КУРЛЫГИНА, О. Е. *Методическая задача как средство формирования лингво-методической компетентности учителя начальных классов*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 25 с.
5. ЛАЗАРЕВ, В. С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования. В: *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014, № 2 (14), сс. 56–64.
6. ПАВЛОВА, Л. В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики. В: *Проблемы и перспективы развития образования*: матер. I Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2011, Т. 2, сс. 111–115.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Татьяна ГОРОНИНА, доцент, кандидат педагогических наук,
Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ, Минск,
Республика Беларусь**

**Екатерина РАГЕЛЬ, старший преподаватель,
Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ, Минск,
Республика Беларусь**

**Алла СОСНОВСКАЯ, старший преподаватель,
Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ, Минск,
Республика Беларусь**

Abstract: *The article is devoted to the problem of introducing a competence-based approach into the system of training teachers implementing the principle of inclusion in education. The content aspects of the development of competence-oriented tasks as integrative didactic units of content, technology and monitoring of the quality of training of future specialists are disclosed.*

Keywords: *training of teaching staff, inclusion in education, integrative didactic content units, technologies, training of future specialists.*

Тенденциями развития системы образования на современном этапе являются обеспечение доступности и вариативности получения образования различными категориями детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) с учетом их образовательных потребностей, создание специальных условий для их обучения и воспитания на всех уровнях образования и реализация принципа инклюзии в образовании [2].

Построение инклюзивного образовательного пространства вызывает много вопросов к необходимым компетенциям педагогов, участвующих в обучении и воспитании детей с ОПФР и их нормативно развивающихся сверстников в инклюзивной образовательной среде.

Традиционно выделяют следующие виды деятельности, способствующие формированию компетентности будущих педагогов, которые будут реализовывать принцип инклюзии в профессиональной деятельности:

- учебная деятельность (проведение практических занятий в рамках учебных дисциплин, организация лабораторных занятий на базах учреждений образования);
- научно-исследовательская деятельность (проведение научно-исследовательской работы слушателей; участие в вебинарах, конференциях, посвященных проблемам инклюзивного образования);
- волонтерская деятельность (проведение слушателями мастер-классов, благотворительных акций для детей с ОПФР).

Динамично изменяющаяся педагогическая практика сегодня ставит перед педагогом новые профессиональные задачи и, следовательно, требует формирования новых компетенций.

Педагог является носителем образцов деятельности и знаний, поэтому должен обладать целым рядом профессиональных компетенций: педагогической, психологической, социально-коммуникативной и т.д. Также в условиях инклюзивного образования значимыми являются и психолого-педагогические качества педагога: логическое мышление, творческий потенциал, действенная эмпатия, фрустрационная толерантность, социальный интеллект.

Компетенция рассматривается нами как способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Такое определение понятия «компетенция» не позволяет отождествлять его со способностью. Компетенция – это не только способность делать что-нибудь хорошо, эффективно, но и готовность к деятельности, основанной на знаниях и опыте, ориентированной на самостоятельность и поведенческую зрелость. Такой точки зрения придерживаются Г. К. Селевко, И. А. Зимняя, О. Е. Лисейчиков, А. В. Хуторской и ряд белорусских ученых-дефектологов. В свете изложенного компетенция понимается и рассматривается как потенциальное, процессуальное явление, а компетентность – как актуальное, личностное, результативное приобретение [1, с. 28]. Основные показатели готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования складываются из профессиональной и психологической готовности.

Структура профессиональной готовности включает в себя: информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики; готовность моделировать структуру и содержание занятий и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности содержит такие компоненты, как эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на занятиях, удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Компетентность предполагает владение компетенцией, готовность к ее проявлению. Таким образом, компетентностный подход определяется как системообразующий компонент содержания подготовки педагогических кадров, обеспечивающий формирование знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Реализации данного подхода в условиях подготовки педагогических кадров способствует:

- согласованность формируемых у слушателей компетенций с определенными в ЕКСД квалификационными требованиями к компетенциям специалистов по обучению и воспитанию детей с ОПФП;
- разработанные контрольно-измерительные материалы по оценке знаний и сформированности умений реализации принципа инклюзии в образовании

(практические задания к текущей аттестации, квалификационные задания к государственному экзамену);

- наличие в образовательных стандартах переподготовки отдельных учебных дисциплин по формированию у слушателей готовности к работе с детьми с ОПФР в условиях принципа инклюзии в образовании.

При этом компетентностный подход не противопоставляется знаниевому, он не исключает, а предполагает формирование знаний, их наличие. Содержание одной компетенции может быть распределено между несколькими образовательными областями (учебными предметами), а может быть отнесено к одной (одному предмету).

В рамках внедрения компетентностного подхода в ходе преподавания учебных дисциплин применяются групповые дискуссии, консультации, творческие задания, методы проблемного обучения в виде деловых, имитационных игр, ролевого тренинга и др. Большой интерес вызывает у слушателей использование кейс-метода, представленного в самых различных видах: печатном, видео, мультимедиа. Также для реализации компетентностного подхода при подготовке педагогических кадров профессорско-преподавательским составом Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ осуществляется системная работа по разработке и реализации компетентностно ориентированных заданий в образовательном процессе со слушателями переподготовки.

Компетентностно ориентированное задание – это деятельностное задание, которое включает в себя предметные умения, умение работать с информацией, исследовательские (или методологические) умения, коммуникативные умения и требует применения накопленных знаний в практической деятельности для решения конкретной учебной проблемы. Также компетентностно ориентированное задание рассматривается как интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся [3, с. 117].

Структура компетентностного задания обычно включает в себя:

- мотивирующее название, отражающее его контекст;
- вступительную часть или мотивирующее введение – текст, который раскрывает актуальность, проблемный характер задачи;
- выявляет личностную (для самого обучающегося) и социальную (для социума, каждого человека) значимость решения этой задачи;
- конкретные условия задачи (с определением проблемы или проблемной ситуации) и постановка вопросов;
- дополнительный материал (научная или справочная информация) к задаче из различных источников (или указание источников, создание образовательного ресурса в Moodle).

Приведем примеры компетентностно ориентированных заданий, используемых при подготовке педагогических кадров, обеспечивающих реализацию принципа инклюзии в образовании.

Для формирования такой профессиональной компетенции как «знать социально-педагогические характеристики детей с ОПФР» используется задание «Ограничения – возможности». Условия: проанализируйте педагогическую

характеристику. Определите ограничения жизнедеятельности, функциональные возможности и образовательные потребности ребенка дошкольного возраста с ОПФР. Обоснуйте ваш ответ.

Формирование профессиональной компетенции «знать общие с нормативно развивающимися детьми и специфические закономерности развития детей с ОПФР» осуществляется в рамках лекционных и (или) практических занятий по учебной дисциплине «Специальные методики обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возрастов с особенностями психофизического развития» с использованием такого задания, как «Переведите на «ясный язык». Условия: адаптируйте текст сказки для драматизации с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Обоснуйте необходимость адаптации материала. Следующие виды компетентно ориентированных заданий реализуются в рамках лекционных и (или) практических занятий по учебной дисциплине «Специальные методики обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возрастов с особенностями психофизического развития» и способствуют формированию профессиональной компетенции «знать методики реализации образовательных областей детей дошкольного возраста с ОПФР в условиях интегрированного обучения и воспитания и уметь применять их на практике».

Приведем примеры некоторых из них: задание «Возможности бизборда». Условия: предложите и обоснуйте несколько вариантов заданий по развитию речи для детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с использованием пособия. Проанализируйте, с чем могут быть связаны типичные ошибки детей в работе с данным пособием. Предложите пути их предупреждения; задание «Волшебные палочки». Условия: обоснуйте возможности использования предлагаемой нетрадиционной техники рисования в процессе обучения изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Предложите варианты нескольких техник и обоснуйте их коррекционную направленность.

При проведении лекционных и (или) практических занятий по учебной дисциплине «Методики проведения коррекционных занятий с детьми раннего и дошкольного возрастов с особенностями психофизического развития» у слушателей формируется компетенция «знать методики проведения коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с ОПФР и уметь применять их на коррекционных занятиях» в ходе выполнения такого задания как «Недостающее звено». Условия: предложите содержание этапа коррекционного занятия по социально-эмоциональному развитию детей с интеллектуальной недостаточностью, отсутствующего в технологической карте. Обоснуйте, какие умения будут формироваться у детей согласно предложенным заданиям.

Одним из важнейших видов профессиональной деятельности педагога является диагностическая, т.е. умение проводить психолого-педагогическое обследование детей с целью осуществления целеполагания и планирования образовательного процесса с учетом выявленных особенностей психофизического развития.

К формируемым профессиональным компетенциям в рамках данного вида деятельности относятся знание общих с нормативно развивающимися детьми и специфических закономерностей развития детей с ОПФР; умение определять психологическую структуру дефекта при нарушениях психофизического развития; умение определять и реализовывать стратегию и тактику психолого-педагогического обследования детей с ОПФР; анализировать и интерпретировать полученные в процессе обследования данные.

Данные компетенции формируются в рамках реализации учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития» с использованием следующих компетентностно ориентированных *заданий*: «*Диагностика – основа стратегии*». Условия: изучите диагностическую карту ребенка с ОПФР и на ее основе определите программу психолого-педагогического сопровождения, предложите основные направления работы учителя-дефектолога; «*Проанализируй кейс*». Условия: ознакомьтесь с психолого-педагогической характеристикой учащегося с ОПФР. Обоснуйте тактику обследования. Подберите диагностический инструментарий; «*Подходит – не подходит*». Условия: для диагностики состояния устной связной речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи 1 класса учитель-дефектолог отобрал текст для пересказа. Проанализируйте текст на соответствие возрасту и речевым возможностям учащихся.

В рамках формирования компетенции «определять образовательные цели, содержание, методы, методики и технологии обучения и воспитания детей с ОПФР с учетом их особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» используются следующие *задания*: «*Оцени меня*». Условия: продемонстрируйте все возможные с вашей точки зрения варианты положительной и негативной оценки деятельности учащегося с ОПФР вербальным и невербальным способом; «*Похвали правильно*». Условия: приведите примеры поощрения деятельности учащегося с расстройствами аутистического спектра. Продемонстрируйте их в разных учебных ситуациях.

Для формирования у слушателей профессиональной компетенции «знать содержание и особенности методики обучения по учебным предметам учащихся с ОПФР, пути реализации коррекционной направленности процесса обучения, уметь применять эти знания в практической деятельности» в рамках учебной дисциплины «Методики обучения и коррекционной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью» реализуются *задания*: «*Я познаю Беларусь*». Условия: проанализируйте программный материал по предмету «Человек и мир» по теме «Мой город (мое село)» по годам обучения. На основе анализа данного раздела заполните таблицу (таблица прилагается); «*Коррекция – это важно*». Условия: составьте план консультации для законных представителей обучающихся с интеллектуальной недостаточностью по вопросу коррекционной направленности процесса обучения в специальных классах и в классах интегрированного обучения и воспитания.

Следует констатировать, что использование компетентностно ориентированных заданий в процессе подготовки педагогических кадров обеспечивает решение комплекса актуальных педагогических задач: мотивация к обучению через решение интересных, правдоподобных, иллюстративных заданий;

быстрый и простой инструмент проверки ответов на задания; переориентация деятельности слушателя на развитие и проявления творчества; разработка продуктивных педагогических инструментов для формирования профессиональной и психологической готовности слушателей к реализации принципа инклюзии в образовании [4, с.11].

Таким образом, использование компетентностного подхода в рамках подготовки педагогических работников будет способствовать формированию толерантности в образовательной среде и социуме и посредством этого упрочению социальных отношений, основанных на партнерстве, уважении, принятии различий; разработке и внедрению инновационных технологий и методик, современных эффективных подходов к организации совместного образовательного процесса обычных детей и детей с особенностями психофизического развития.

Библиографические ссылки:

1. ЗИМНЯЯ, И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва, 2004. 42 с.
2. *Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь* [online] [citat 15.11.2023]. Disponibil: <http://asabliva.by/sm.aspx?guid=91763>
3. КОСТЕНКО, А. А. Профессиональное самосознание и самоопределение как основные психологические составляющие профессионального становления. В: *Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.* в 2 т. Чебоксары, 2015, Т. 1, сс. 118-121.
4. ЛЕЩИНСКАЯ, Т. Л. Профессиональная компетенция учителя-дефектолога в контексте современных требований к специальному образованию. В: *Психолого-педагогическая культура учителя-дефектолога: материалы Респ. науч.-практ. конф.*, Минск, 24 октября 2007. Минск: БГПУ, 2007, сс. 6-11.

CZU 371.13:376

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Наталья ГРОМЕНКОВА, магистрант,
Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь**

Abstract: *Preparation of a competent specialist becomes a key problem of the higher school, in particular, pedagogical universities, training specialists for the educational professional community. The most important goals is the development of a set of professional competencies among future teachers. In our opinion, one of the most important competencies is an inclusive. The article presents the experience of scientists in preparing future teachers for designing an inclusive educational environment. The need to form inclusive competencies of students of pedagogical specialties at a classical university during the period of their first higher education is highlighted.*

Keywords: *pedagogical process, competency, competence, inclusion, structural elements, students, education, classical university.*

Феномен инклюзия (от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование обозначает единый процесс обучения детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и нормально развивающихся сверстников в учреждениях общего образования. Такой подход к образованию обучающихся предполагает развитие и модификацию обучения и воспитания, в результате чего для всех детей становится доступным совместный учебный процесс. В связи с этим перед системой образования возникают новые задачи по адаптации среды в учреждениях образования, по обеспечению взаимодействия с родителями (законными представителями) учащихся учреждений образования, подготовке и переподготовке педагогов. Принцип инклюзии в образовании направлен на учет особых потребностей учащихся с ОПФР и подготовку всех участников образовательного процесса к идее совместного обучения и воспитания детей.

Инклюзивные процессы в образовании первоначально развивались в странах Европы, США и Японии. Были разработаны нормативные правовые акты, требования к адаптации образовательного пространства, обучающие курсы переподготовки и/или повышения квалификации учителей, начала осуществляться подготовка студентов педагогических специальностей к работе в условиях инклюзивного образования. В европейских странах, кроме изменений в законодательстве и подготовке педагогических кадров, государство особое внимание уделило подготовке массовых школ к обучению детей с ОПФР.

Инклюзивный подход в образовании исключает дискриминирующие факторы в отношении детей с ОПФР и в целом направлен на устранение негативных стереотипов, характерных для большинства людей в отношении людей с инвалидностью и по отношению к детям с ОПФР – ранее большинство членов общества придерживались мнения, что они не способны к обучению в общеобразовательной школе.

Во многих странах за прошедший этап развития образования в направлении инклюзии проведена значительная работа по исключению дискриминации детей с ОПФР посредством их включения в обучение в общеобразовательных школах. В странах Европы, США, Японии, России, Беларуси разработано научно-методическое обеспечение для подготовки и переподготовки учителей. Параллельно происходит переориентация общества на принятие ценностей инклюзивного образования – педагоги-исследователи в своих публикациях отмечают экономическую эффективность инклюзивного образования, обращают внимание на преимущества интегрированного образования.

Таким образом пропагандируется отказ от дискриминации детей с ОПФР не только в учреждениях общего среднего образования, но и в целом во всех сферах общества. Как следствие, такой подход является противодействием негативизма в обществе и настраивает на позитивное взаимодействие всех участников образовательного процесса в данном направлении.

Очевидно, что нельзя просто перевести ребенка из специальной школы в общеобразовательную школу, необходимо предварительно перестроить все компоненты образовательной среды (пространственные, организационные, социально-психологические) для детей с ОПФР. В работах Лубовского В.И.,

Малофеева Н.Н., Осмоловской В.И., Феклистовой С.Н. и др. определена типология особых образовательных потребностей детей с ОПФР на основе дифференцированного подхода. С учетом сущностных характеристик выделены несколько основных критериев дифференциации образования детей с ОПФР:

- *Ограничения жизнедеятельности в разных областях:* самообслуживание; передвижение; ориентация; общение; самоконтроль поведения; обучение; трудовая деятельность и др.
- *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));
- *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 разных нозологических групп.

Таким образом обеспечивается дифференцированная помощь и поддержка детей с различными особенностями психофизического развития в едином образовательном пространстве [3].

В процессе внедрения инклюзии в образовании возник вопрос о подготовке студентов педагогических вузах. В настоящее время инклюзивное образование реализуется и в старшей школе, а, соответственно, учителям-предметникам необходимо знать не только свой предмет, но особенности психики ребёнка с ОПФР, методы и приемы работы на уроках. Необходимо быть подготовленным к общению с ним и его законными представителями. Исследователи Малофеев Н.Н., Михайлова В.П., Моздокова Ю.С., Назарова Н.М., Самсонова Е.В., Семаго Н.Я., Семаго М. М. подчеркивают, что одним из главных критериев успешности внедрения такой практики является специальная подготовка педагогов.

Ученые выделяют составляющие готовности педагога: психологическую (мотивационная готовность, эмоциональное принятие детей с различными нарушениями, готовность к их включению в образовательную деятельность); профессиональную (владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию) [1].

Формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки посвящены труды российских педагогов Горюновой Л.В., Корнеева Д.Н., Корнеевой Н.Ю., Курносковой С.А., Овчинниковой Т.С., Петровой Ю.В., Романовской И.А., Саламатова А.А.

Хафизуллина И.Н. в своей модели формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основывающейся на технологии контекстного обучения, выделила последовательность взаимообусловленных этапов информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного.

Первый этап, информационно-ориентировочный, направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения и приобретение способности педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения. На этом этапе происходит формирование у будущих учителей мотивационного и когнитивного компонентов инклюзивной компетентности будущих учителей.

Целью *второго этапа*, квазипрофессионального, является приобретение опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность в процессе инклюзивного обучения, и анализа собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности. Этот этап характеризуется формированием преимущественно операционного и рефлексивного компонентов инклюзивной компетентности будущих учителей.

Третий этап, деятельностный, направлен на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности будущих учителей и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности [4].

В нашей стране ученые Хитрюк В. В., Лещинская Т. Л., Коноплева А.Н., Лисовской Т.В., Рахманова Е.В., Шинкаренко В.А., Феклистова С.Н., Хруль О.С., и др. своих работах указывают на важность и первоочередность внедрения инклюзивной практики посредством подготовки педагогических кадров.

В диссертационном исследовании доктора наук Хруль О.С. обращается внимание на необходимость формирования ключевых компетенций педагога:

- здоровьесберегающей;
- психолого-педагогической;
- эмоциональной;
- коммуникативной;
- праксиологической.

Здоровьесберегающая компетенция предполагает сохранение физического и психологического здоровья детей с ОПФР, осведомленность о наиболее часто встречающихся сенсорных, интеллектуальных, речевых, двигательных нарушениях и профилактических мерах по предупреждению зрительного, слухового, умственного и других видов утомления, о нормах зрительной, слуховой, умственной нагрузки, освещенности, об особенностях использования средств коррекции (оптических, аудиальных и др.).

Психолого-педагогическая компетенция направлена на готовность и способность педагога организовывать и осуществлять совместный учебно-воспитательный процесс; применять традиционные методы и специфические приемы; использовать специальное учебное оборудование, технические средства обучения; осуществлять коррекционную помощь.

Эмоциональная компетенция педагога позволяет обеспечить учащимся положительное эмоциональное самочувствие, себе – предотвратить эмоциональное выгорание. Наличие коммуникативной компетенции предполагает создание педагогических ситуаций, в которых учащиеся практикуются в установлении контактов с окружающими, в обращении к ним за помощью, советом при выстраивании правильной коммуникации.

Компонентами психологической компетенции педагогов являются алгоритмы, методы и приемы приемлемого поведения при взаимодействии с учащимися с ОПФР, оказании ему коррекционно-педагогической помощи, формировании у него практических умений. Данные компетенции являются социальными по происхождению и предназначению. Они составляют группу профессиональных компетенций, способствующих решению задач социально-образовательной интеграции учащихся с ОПФР, коррекции нарушений, логически вытекающих из задач подготовки учащихся с ОПФР к самостоятельной жизни [6].

Хитрюк В.В. разработала и внедрила модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Структура готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования представлена комплексом взаимозависимых характеристик, среди которых значимое место занимает мотивационно-конативный компонент – непосредственное выражение установки в профессиональном поведении (последовательное поведение по отношению к субъектам инклюзивного образования), готовность к проявлению компетентности.

Сформированность конативного компонента детерминирует следующие компетенции:

Академические: владение сущностью ценностей педагогической деятельности и умение строить эту деятельность с опорой на них; способностью применять в условиях инклюзивного образования основные педагогические технологии и методики обучения и воспитания; принятие ценностей инклюзивного образования; знание основных положений Конвенции о правах инвалидов; владение содержанием социальной модели инвалидности; умение воплотить в реальную профессиональную деятельность принципы инклюзивного образования (презумпции компетентности, универсального дизайна, поддержки и сопровождения и др.).

Профессиональные: компетенция деятельности (владение комплексом профессионально значимых умений, необходимых для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования: умение проводить анализ, проектирование, моделирование и планирование образовательного процесса, владение технологией педагогического сопровождения ребенка с ООП в условиях инклюзии, способность оценивания

результатов деятельности с позиций личностных изменений ребенка с ООП); социально-педагогические компетенции (принятие позиции педагога инклюзивного образования как социально значимой; наличие у специалиста навыков адвокации и формирования ассертивного поведения; умение осуществлять самоконтроль в профессиональной деятельности; адаптация к изменениям профессиональной ситуации); дидактические компетенции (создание учебных материалов и средств с учетом принципа универсального дизайна); социально-личностные: компетенции социального взаимодействия и общения (социальная и профессиональная (инклюзивная) толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования; владение навыками межличностного взаимодействия и коммуникации; обладание стратегиями поведения в конфликтной ситуации; умение работать в команде); социально-правовые компетенции (способность брать на себя ответственность; умение адвокатиловать права субъектов образовательной инклюзии); поведенческие компетенции (критическое мышление; владение навыками здоровьесбережения и самосохранительного поведения; наличие самомотивации – умение сохранять надежду и настаивать на своем, несмотря на неудачи; контролирование собственного настроения и др.) [5].

В педагогических университетах нашей страны в области инклюзивного образования разработан модуль для магистратуры «Индекс инклюзии как инструмент обеспечения качества». В учебный план по специальностям «Начальное образование» и «Дошкольное образование» включена учебная дисциплина «Основы инклюзивного образования» [1].

Кузьмина О.С. на основе модульной технологии обучения разработала программу по подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Самарцева Е.Г. при формировании инклюзивной готовности педагогов дошкольного образования также использует модульную технологию [Аруд 2].

На современном этапе развития образования подготовка кадров в педагогических вузах для работы в условиях инклюзивного образования ведется основательно. Однако, на наш взгляд, в классических университетах необходимо усиление работы по подготовке учителей к работе с детьми с ОПФР в общеобразовательной школе.

Важно подчеркнуть необходимость введения разработанного научно-методического обеспечения, уже применяемого в педагогических университетах (например курс «Основы инклюзивного образования» или его модифицированная версия) при подготовке будущих учителей-предметников в классических университетах. Работая в школе, в интегрированном классе, педагог должен иметь базовые знания для работы с детьми с ОПФР. Экономически целесообразно основы инклюзивного образования, методы и приемы работы с детьми с ОПФР преподавать в процессе получения высшего образования в классическом университете.

Таким образом, формировать инклюзивные компетенции у студентов педагогических специальностей в классическом университете в период получения ими их первого высшего образования на сегодняшний день актуально и с педагогической точки зрения, и в связи с экономической целесообразностью.

Библиографические ссылки:

1. ГЛУЗМАН, Ю. В. Подготовка будущих педагогов к проектированию инклюзивной образовательной среды: опыт российских и белорусских ученых. В: *Проблемы современного педагогического образования*. Крым: Федер. ун-т, 2018. Выпуск 60, ч. 2, сс. 97-100.
2. СИНЯВСКАЯ, А. А. Технологии формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. В: *Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации*: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 25 сентября 2016. Пенза: Междунар. центр науч. сотрудничества «Наука и просвещение», 2016, сс. 137-141.
3. ФЕКЛИСТОВА, С.Н. *Дифференцированный подход в контексте разработки типологий особых образовательных потребностей детей с особенностями развития* [online] [citat 14.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/256-261_18.pdf
4. ХАФИЗУЛЛИНА, И. Н. *Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки*: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008. 213 с.
5. ХИТРЮК, В. В. *Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования*. Барановичи: Баранов. гос. ун-т, 2015. 174 с.
6. ХРУЛЬ, О. С. *Социально-образовательная интеграция учащихся с особенностями психофизического развития: теория и практика*: монография. Минск: Национальный институт образования, 2020. 272 с.

CZU 371.13:376(476)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

**Юлия КИСЛЯКОВА, доцент, кандидат педагогических наук,
Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ, Минск,
Республика Беларусь**

Abstract: *The article reveals the relevance of the problem of developing the readiness of teaching staff to work in the conditions of implementation of the principle of inclusion in education. Contradictions that require resolution, approaches, and conditions for effective retraining of teachers are analyzed. Some aspects of updating educational standards for retraining managers and specialists with higher education, educational program documentation for additional educational programs are presented.*

Keywords: *readiness of teaching staff, conditions for retraining of teachers, educational standards, educational program documentation, educational programs, educational process of retraining.*

В настоящее время в Республике Беларусь законодательно закреплены возможности детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) получать образование как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

Государственная политика в сфере образования основывается на принципах приоритета образования общечеловеческих ценностей, прав человека; гуманистического характера образования; гарантии конституционного права каждого на образование, духовное, нравственное и физическое развитие; инклюзии в образовании, обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося

(одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [2, с. 9].

Актуальность реализации принципа инклюзии в образовании обусловлена следующими тенденциями: ежегодным увеличением количества детей с ОПФР; сокращением сети специальных детских садов, специальных школ и школ-интернатов; увеличением количественного показателя групп (классов) интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

В Республике Беларусь приняты акты законодательства, регламентирующие процессы образовательной интеграции; изменена терминология, исключаящая негативно-атрибутивное название имеющихся у детей нарушений; в учреждениях образования созданы условия, чтобы дети с ОПФР при организации образовательного процесса не были изолированы от своих сверстников. В качестве приоритетных выступают задачи подготовки лиц с ОПФР к трудовой деятельности, семейной жизни, их социализация и интеграция в общество, формирование необходимых им в самостоятельной жизни компетенций. Лицам с ОПФР при получении образования оказывается коррекционно-педагогическая помощь и создаются специальные условия для получения образования с учетом особенностей их психофизического развития.

Тенденции развития современной педагогической теории и практики, связанные с включением детей с ОПФР в социум, позволяют сформулировать ряд объективно существующих противоречий между:

- необходимостью включения детей с ОПФР в образовательный процесс учреждений дошкольного и общего среднего образования и недостаточной готовностью педагогов к осуществлению обучения на основе реализации принципа инклюзии в образовании;
- потребностью учреждений образования в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем инклюзивной компетентности, и традиционным содержанием профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников;
- необходимостью целенаправленного формирования инклюзивной компетентности у педагогических работников и недостаточно разработанной системы формирования у них инклюзивной компетентности в условиях подготовки и переподготовки.

В Институте повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (далее – ИПКиП БГПУ) осуществляется систематическая работа по формированию у педагогов мотивации и готовности к работе с детьми с различными особыми образовательными потребностями, преодолению стереотипов и негативных установок в отношении позитивного развития детей с ОПФР.

Успешная реализация принципа инклюзии в образовании в значительной степени зависит от квалификации педагогических работников, что требует

внесения определенных изменений и дополнений в образовательные стандарты переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, в учебно-программную документацию образовательных программ дополнительного образования взрослых. В этом плане особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагога как составляющей его профессиональной компетентности.

В образовательном стандарте переподготовки руководящих работников и специалистов «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» (квалификация: учитель-дефектолог) определены объекты и функции профессиональной деятельности специалиста.

В частности, объектами профессиональной деятельности являются система знаний, умений и компетенций воспитанников с особенностями психофизического развития; процесс обучения, воспитания, коррекции и компенсации нарушений психофизического развития с учетом особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей детей раннего и дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

Функциями профессиональной деятельности специалиста являются:

- обучение детей раннего и дошкольного возрастов при реализации образовательной программы дошкольного образования, образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью;
- воспитание детей раннего и дошкольного возрастов при реализации образовательной программы дошкольного образования, образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования, образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью;
- коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возрастов;
- консультативная работа с участниками образовательного процесса и социумом;
- участие в научной, экспериментальной, инновационной, международной деятельности учреждения образования.

Разработка учебно-программной документации и организация обучения в ИПКиП БГПУ осуществляется с учетом понимания того, что формирование у слушателей переподготовки готовности к работе на основе реализации принципа инклюзии в образовании важно не только для учителей-дефектологов, но и для руководителей учреждений образования, воспитателей дошкольного образования, учителей начальных классов, преподавателей информатики, математики и др.

Современной тенденцией в разработке образовательных стандартов переподготовки является введение в содержание новой учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании» для специальности «Дошкольное образование», учебной дисциплины «Инклюзивная образовательная практика» для ряда специальностей переподготовки, в том числе «Начальное образование», «Преподавание математики», «Преподавание

информатики», «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи» и др.

Содержание вышеуказанных дисциплин предусматривает ознакомление слушателей с государственной системой образования лиц с ОПФР, ценностно-целевыми ориентирами образования, современными подходами к классификации и социально-педагогической характеристикой с ОПФР, их общими и специфическими особыми образовательными потребностями.

В процессе переподготовки важное место занимают такие вопросы, как «Образовательные программы специального образования. Образовательные стандарты специального образования. Цель, задачи, принципы организации образовательного процесса с учащимися с ОПФР.

Особенности организации образовательного процесса с лицами с особенностями психофизического развития на уровне общего среднего образования, среднего специального образования, высшего образования на основе реализации принципа инклюзии в образовании. Специальные условия для получения образования учащимися с учетом особенностей их психофизического развития.

Коррекционная направленность образовательного процесса. Содержание образования учащихся с ОПФР. Адаптация содержания образования с учетом особых образовательных потребностей учащихся с ОПФР. Методы, приемы, средства обучения и воспитания детей с ОПФР в учреждении образования. Обучающийся с особенностями психофизического развития в системе социальных отношений. Научно-методическое обеспечение специального образования. Контроль качества специального образования. Профессиональная компетентность педагогических работников при реализации принципа инклюзии в образовании».

Раскрывая концептуальные подходы к формированию в условиях дополнительного образования взрослых готовности педагогических работников к работе в условиях реализации принципа инклюзии в образовании, мы принимаем во внимание следующие ключевые позиции:

- создание атмосферы гуманистических взаимоотношений между участниками образовательного процесса, наличие квалифицированных специалистов и организация их совместной деятельности;
- развитие мотивации педагога к осуществлению педагогической деятельности на основе принципа инклюзии в образовании;
- необходимость дифференциации образования детей с особыми индивидуальными образовательными потребностями, которое различно по содержанию, направленности, целям и методикам обучения в зависимости от психофизических особенностей, состояния здоровья, социальной ситуации развития;
- создание образовательной среды, представленной предметно-пространственными, организационно-смысловыми и социально-психологическими ресурсами и имитирующей педагогическую деятельность в условиях реального класса (группы);

- обеспечение возрастающей автономности педагога в разноплановых видах деятельности (учебно-познавательной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной), способствующей освоению опыта профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании;
- конструирование образовательного процесса на основе оптимизации содержания, проблематизации обучения, использования активных и интерактивных методов обучения.

В процессе обучения в ИПКиП БГПУ обеспечивается усвоение слушателями общепрофессиональных знаний и умений, системы знаний об особенностях развития эмоциональной сферы и познавательной деятельности детей с ОПФР, специфике организации совместного обучения и др.

Освоение основ коррекционной педагогики и специальной психологии, методов и приемов организации совместного обучения детей с разными образовательными потребностями осуществляется посредством включения слушателей в решение педагогических ситуаций и задач, позволяющих интегрировать теоретические знания и практические умения, полученные в ходе изучения дисциплин учебного плана переподготовки.

Основными методами обучения выступают авторские и содержательно адаптированные к изучаемой учебной дисциплине активные и интерактивные методы («Инструкция вслепую», «Фундамент позитивной педагогики», «Веди меня, иди за мной», «Слепой и поводырь» и др.), методы технологии развития критического мышления («Фишбоун», «Бортовой журнал», «Концептуальная таблица», «Круги по воде» и др.), ситуативно-ролевые игры, рефлексивные методы.

Формирование готовности педагога к работе с детьми с ОПФР в образовательном процессе в ИПКиП БГПУ зависит от четкой организации обучения и собственной активности обучающихся. Данный процесс происходит во взаимодействии внутренних, соотносящихся с категорией «развитие» (например, собственная активность педагога) и внешних факторов (внешних управляющих сил).

По мнению ряда авторов (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.В. Макаров, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков), в теории и практике педагогики разрабатывались различные подходы, образовательные концепции и модели подготовки специалиста: личностно ориентированное образование (В.В. Сериков, И.С. Якиманская); контекстное обучение (А.А. Вербицкий); культурологическая модель (В.В. Краевский) и др., которые являлись альтернативой знаниевой парадигме и служили основой для методологического обоснования компетентностного подхода.

Интеграция ведущих идей различных концепций и моделей позволяет выделить ряд специфических характеристик, таких как ориентацию на личностную составляющую образования, практическую направленность, технологичность и диагностичность.

Реализация компетентностного подхода в ИПКиП БГПУ предполагает трансформацию стереотипов деятельности, проявление педагогом себя не только

как субъекта, но и как личности. Определение компетентности в качестве результата освоения образовательной программы переподготовки предполагает сочетание в процессе обучения деятельностного (компетентность проявляется в деятельности и связана с решением профессиональных задач) и личностно ориентированного (формирование профессиональной компетентности детерминировано уровнем личностного включения субъекта в процесс овладения профессиональной деятельностью) подходов.

Сущность личностно ориентированного подхода в педагогике состоит в признании активной природы человека: в образовательном процессе слушатель должен быть активным субъектом, способным к активной деятельности и саморазвитию. Формирование системы ценностей – процесс длительный. В ИПКиП при формировании инклюзивной компетентности данный процесс основан на переосмыслении слушателями своих жизненных ценностей и стереотипов по отношению к лицам с ОПФР, принятии ценностей инклюзивного образования [1, с. 39].

Личностно ориентированный подход основан на признании уникальности личности и предполагает опору в образовании на процесс ее саморазвития, создание для этого соответствующих условий. Решающее условие развития личности – деятельность. Данное положение обуславливает необходимость реализации в образовательном процессе деятельностного подхода, который основан на общепсихологической теории деятельности и деятельностной теории учения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Данный подход предполагает направленность всех педагогических средств на организацию деятельности обучающихся, так как «только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества». Следовательно, формирование инклюзивной компетентности должно осуществляться не только на теоретическом уровне, но и непосредственно через включение слушателей в образовательный процесс в условиях реализации принципа инклюзии.

Эффективность формирования профессиональной компетентности зависит также от наличия и взаимодействия разнообразных многоплановых видов деятельности (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий). Осуществление разнообразных видов деятельности обеспечивает развитие не только знаний и умений, но и системы их ценностей и мотивов, которые лежат в основе формирования инклюзивной компетентности слушателей.

В процессе обучения в ИПКиП БГПУ обучающийся включен в несколько видов деятельности: учебно-познавательную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную. В рамках учебно-познавательной деятельности у обучающихся происходит накопление необходимых теоретических знаний и практических умений. Квазипрофессиональная деятельность способствует углублению их теоретических знаний, моделированию условий, сущности и содержания реальной образовательной практики и отношений субъектов педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Переход от теоретического овладения знаниями и моделирования образовательного процесса к реальной педагогической деятельности осуществляется в рамках учебно-профессионального вида деятельности, позволяющего применить имеющиеся знания на практике, апробировать общепринятые способы, методы и формы профессиональной педагогической деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании [3, с. 34].

Обобщая вышесказанное, обратимся к представленным в образовательном стандарте по специальности «Интегрированное обучение и воспитание» специализированным компетенциям, которыми должен обладать слушатель, освоивший содержание образовательной программы переподготовки. Он должен проектировать и реализовывать образовательный процесс с детьми ОПФР на основе системы медико-биологических и психолого-педагогических знаний в области педагогической деятельности; осуществлять психолого-педагогическое обследование; проектировать и создавать специальные условия обучения и воспитания с учетом особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

Предполагается, что слушатель после окончания обучения сможет осуществлять профессиональную деятельность в условиях интегрированного обучения и воспитания на основе нормативных правовых актов законодательства Республики Беларусь; уметь планировать и осуществлять образовательный процесс с учетом реализации принципа инклюзии в образовании.

В профессиональной деятельности он будет оказывать раннюю комплексную помощь детям в возрасте до трех лет с психолого-педагогическим сопровождением в семье, учреждении образования; применять информационные технологии с учетом специфики обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возрастов, в том числе с ОПФР; обеспечивать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса на основе норм педагогической этики и с целью успешной социальной адаптации и интеграции детей; осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания для включения детей с особыми индивидуальными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями в образовательный процесс и взаимодействие со сверстниками.

Таким образом, развитие интеграционных процессов в образовании проявляется в разработке концептуальных положений, гарантирующих равенство всех обучающихся, в том числе и с ОПФР, в освоении ими системы знаний, способов деятельности, эмоционально-ценностных отношений, составляющих содержание образования.

Совершенствуется система переподготовки и повышения квалификации педагогов, качественно меняются образовательные стандарты переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, учебно-программная документация образовательных программ дополнительного образования взрослых, обеспечивающие высокий уровень готовности современного специалиста к работе в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

Библиографические ссылки:

1. КИСЛЯКОВА, Ю. Н. Ценностно-смысловые аспекты воспитания детей с особенностями психофизического развития. В: *Спеціальная адукацыя*. 2018, № 4, сс. 38-41.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 21 декабря 2021 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2022 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. В: *ЭТАЛОН*. Законодательство Республики Беларусь. Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2022.
3. ТУРЧЕНКО, И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методика формирования в условиях дополнительного образования взрослых. В: *Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія*. 2017, № 2, сс. 32-39.

СЗУ 371.13:376(476)

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ**

**Наталья КОРСАК, старший преподаватель,
Учреждение образования «Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь**

Abstract: *The article discusses some of the most current views on the issues of training future specialists in the system of professional retraining. Factors in the development of future specialists are considered, and a generalized model of the educational environment as a fundamental factor is presented.*

Keywords: *educational environment, development of future specialists, professional retraining system, educational and cognitive activities, general cultural resources.*

Деятельность человека имеет свою, пожалуй, основную форму в виде учебной, направленной на получение различных знаний, умений и навыков. Множество педагогов-исследователей имеют единый взгляд на то, что именно учебная деятельность человека в различных ее видах и формах, проистекает всю жизнь человека – с его рождения и до преклонных лет. Нашему обществу, как никогда, нужны образованные, нравственные, предприимчивые и компетентные личности, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, умеющие выбирать способы сотрудничества. Они должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладать развитым чувством ответственности. Для подготовки людей с такими качествами требуется обновление национальной системы образования. Белорусская система образования является частью мирового образовательного пространства, и в этой сфере наша страна связана со многими государствами международными договорами и обязательствами.

Как указывается в постановлении совета министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 года «О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года» инклюзивное образование является одной из ведущих тенденций в образовании лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года. К направлениям развития образования таких лиц относятся обеспечение

доступности и вариативности получения образования различными категориями детей с ОПФР с учетом их образовательных потребностей, создание специальных условий получения образования на всех уровнях основного образования и в системе дополнительного образования детей и молодежи, реализация принципа инклюзии в образовании, в том числе формирование инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса [1]. Если говорить об организации специального образования в нашей стране, то необходимо помнить, что его основная цель – обеспечение доступности и вариативности образования для лиц с ОПФР с учетом их образовательных потребностей. Основная же задача – создать безопасную, адаптивную, в том числе доступную, образовательную среду для обучающихся с ОПФР с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. В концепции развития системы образования РБ представлены способы достижения указанной цели и решения основной задачи: совершенствование системы ранней комплексной помощи и комплексного сопровождения лиц с ОПФР; развитие сети учреждений образования, обеспечивающих организацию образовательного процесса для обучающихся с ОПФР с учетом их образовательных потребностей; оптимизация сети учреждений образования и численности работников на уровне системы специального образования; разработка, апробация и внедрение моделей и методик организации образовательного процесса при реализации принципа инклюзии в образовании; разработка и внедрение научно-методического обеспечения формирования функциональной грамотности лиц с ОПФР; формирование готовности всех субъектов образовательного процесса к реализации идей инклюзии в образовании; внедрение лучших образовательных практик в области инклюзии [1].

Повышение эффективности труда специалиста всегда отличалось своей актуальностью в необходимости реализации, оно же всегда рассматривалось как особого рода проблематика. Тем не менее, подготовленный в современном вузе специалист, для повышения своей востребованности и служебной «яркости» постоянно должен повышать уровень своих профессиональных знаний и умений – конечно же, это процесс естественный и обязательный, однако систематическая адаптация к новым уровням деятельности не протекает мгновенно, она происходит плавно и, в большинстве случаев медленно. Такой «тормозящий» эффект – и есть злободневная проблема современного образования. Вполне очевидно, что перед учебными организациями встала новая промежуточная задача – научить будущего специалиста осваивать информацию самостоятельно, а в некоторых случаях и заниматься самообразованием, а периодически и переучиваться. Решение этой задачи вышеупомянутый «тормозящий» эффект снизит или же ликвидирует его вовсе [3].

В связи с вышеизложенным, в данной статье ставится задача, представить факторы развития будущих специалистов в системе профессиональной переподготовки. Как известно, основными специалистами, работающими в системе специального образования, являются учителя-дефектологи, логопеды и психологи. Подготовка данной категории специалистов в Республике Беларусь осуществляется в том числе и в рамках дополнительного образования взрослых в институтах повышения квалификации и переподготовки кадров.

Известно, что на учебно-познавательную деятельность слушателей переподготовки влияет огромное множество факторов, которые влияют на эффективность данной деятельности и проявлению самостоятельности в ее реализации. Согласно с утверждениями многих ученых и исследователей данной проблематики повышение эффективности подготовки будущих специалистов в вузе необходимо осуществлять с учетом внутренних и внешних факторов. Ко внутренним факторам в первую очередь относятся индивидуальные особенности и мотивация обучающегося, ко внешним – образовательная среда, целевые факторы и факторы управления подготовкой слушателей. В огромном списке факторов, связанных с личностными особенностями будущих специалистов, влияющих на успешность его обучения в современном университете следует выделить две их группы: особенности, которые у слушателя уже имелись до прихода в университет (группа исходных особенностей) и особенности, которые формируются у него в ходе обучения в вузе (группа результативных особенностей). Стимулируя эти качества будущего специалиста можно и следует добиваться формирования устойчивых, продуктивных качеств личности, направленных на эффективное обучение в вузе с последующей эффективной его профессиональной деятельностью. Имеющиеся на сегодняшний день исследования показывают, что подготовка слушателей к предстоящей профессиональной деятельности будет тем эффективнее, чем больше взаимосвязь между его личностными особенностями и мотивацией на продуктивную учебно-познавательную деятельность. Нередко более предрасположенные к учебе обучающиеся показывают слабую учебную результативность или бросают обучение в вузе вовсе. С точки зрения педагогической науки, мотивацию следует понимать как аргумент, влияющий на обучающегося по склонению его к пониманию необходимости в самостоятельном активном труде, активном освоении нового материала и информации – знания. Проблематика действенной мотивации специалистов, имеющих высшее образование, в ходе их обучения в вузе недостаточно исследована, как и категорически недостаточно задействуются возможные рычаги повышения мотивации слушателей переподготовки.

Взаимодействие внешней и внутренней мотивации выражено в следующей реакции – внешняя мотивация в целом способствует увеличению объема выполняемой работы, а внутренняя – ее качества. Рассматривать группу внешних факторов, оказывающих влияние на подготовку слушателей к профессиональной деятельности, следует с фактора «Образовательная среда». Это явление наиболее значимо формирует эффективный образовательный процесс вуза. На сегодняшний день четко и строго сформулированного понимания образовательной среды нет. В научной литературе этот термин рассматривается с различных позиций. Однако можно предложить обобщенную модель образовательной среды вуза состоящую из следующих компонентов:

- *Объектовый компонент*, учитывающий характеристики архитектуры здания, пространство учебных помещений и обстановку в нем, эстетическую организацию пространства вообще, дизайн, наличие необходимой литературы, учебно-материальное оснащение и прочее. Главная задача управленческого и административного персонала вуза и, безусловно, преподавателя – это

создание максимально комфортных условий для осуществления образовательного процесса.

- *Социально-субъектный компонент* – это компонент, характеризующий взаимодействие субъектов образовательной среды, а также их отношение к объектовой составляющей среды. Таким образом, удовлетворенность потребности во взаимоотношениях между субъектами образовательной среды, выраженная в благоприятном социально-психологическом климате, служит необходимым условием для реализации субъектно-социального компонента образовательной среды вуза.
- *Технологический компонент* – подразумевает характеристику общения субъектов образовательной среды (прежде всего между педагогом и обучающимся); методическое сопровождение обучения; содержание обучения; методы и формы его реализации; определяет наличие системы инноваций как одну из важнейших составных частей технологического компонента именно современной образовательной среды.

Другими словами, предлагаемая универсальная структура образовательной среды, дает четкие ответы на следующие «компонентные» вопросы: *объектовый компонент* – Что необходимо для эффективной переподготовки слушателей к профессиональной деятельности?; *социально-субъектный компонент* – Кто нужен для эффективной переподготовки слушателей к профессиональной деятельности?; *технологический компонент* – Каким образом необходимо эффективно готовить слушателей к профессиональной деятельности?

Следует обратить внимание на некоторую особенность модели обобщенной структуры образовательной среды. Дело в том, что педагог и обучающийся в вузе будущий специалист непосредственно (в смысле прямого контакта) не взаимодействуют – взаимодействие происходит только через компоненты образовательной среды. Кроме того, подобная модель предполагает развитие самостоятельности слушателя в учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, образовательная среда в широком смысле слова – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется учебно-познавательная деятельность обучающихся. Она рассматривается как ведущий фактор развития личности, но в то же время под влиянием деятельности человека среда изменяется сама. В узком смысле слова к среде можно отнести непосредственное окружение обучающегося. Общение и взаимодействие с ним оказывает наиболее сильное влияние на становление и развитие личности будущего специалиста. Не всякая среда может стать образовательной, а только та, в условиях которой человек включается в бесконечное множество связей с окружающим миром. В процессе этого взаимодействия происходит процесс приобретения новых адаптивных качеств в его психофизиологической системе, которые позволяют ему ориентироваться в классе новых задач и более эффективно решать прежние.

В процессе проектирования образовательной среды необходимо учитывать ее многоуровневый характер. Первый уровень включает образовательную систему в широком смысле слова, задающую в форме социального заказа содержание и

основные компоненты образовательной среды. Второй уровень охватывает совокупность цифровых, информационно-компьютерных и электронных ресурсов, программно-аппаратных средств, научно-методического обеспечения, информационных сетей связи, используемых в образовательном процессе и направленных на профессиональную подготовку специалистов. Этот уровень непосредственно связан и взаимодействует с образовательной системой социума. Третий уровень образует медиа-среда, содержащая многочисленные учебно-познавательные и общекультурные ресурсы, предназначенные для преподавателей и слушателей переподготовки и связанные с образованием, самообразованием и саморазвитием обучающихся. Помимо образовательного, информационно-электронного и научно-исследовательского компонентов образовательная среда включает в себя еще и эмоциональный климат, задающий тот или иной уровень межличностных отношений. К вышеперечисленным компонентам добавляется виртуальная образовательная среда.

Функционирование образовательной среды в обязательном порядке определяется нормативными правовыми актами, регулирующими отношения в обществе, социальной среде, экономические отношения. Сюда включаются правовые документы, относящиеся к образованию законы, положения, стандарты, программы. Эти документы, их содержание и соответствующие правовые знания также оказывают прямое и существенное влияние на сферу образования и в определенном объеме включаются в образовательный процесс.

Как указывает в своей статье С.А. Пуйман, при проектировании образовательной среды учитываются следующие требования: личностно ориентированная направленность образовательного процесса; способность обучающихся к самоорганизации и саморазвитию; креативность, гибкость, оригинальность, самобытность, продуктивность самой образовательной среды; образовательная среда должна способствовать развитию внутренней мотивации [2]. Говоря о главенствующей роли целеполагания в переподготовке специалистов, имеющих высшее образование, следует отметить еще одно условие эффективности подготовки слушателей – цель образования в целом, нацеленность педагогической системы в частности и личных целей обучающегося слушателя должны максимально совпадать. От того насколько точно они будут соответствовать друг другу, настолько выше и будет эффективность подготовки специалиста в университете.

Управление подготовкой слушателей – отдельный и самостоятельный фактор, оказывающий влияние на эффективность переподготовки специалистов имеющих высшее образование. Его следует считать основным среди всех факторов. Системой факторов необходимо управлять — уменьшать или же увеличивать (манипулировать, организовывать) влияние каждого фактора в отдельности или их комплексом, а также компонентами факторов, добиваясь формирования наиболее оптимальной системы факторов для эффективной подготовки будущих специалистов. В этом контексте следует раскрыть две функции такого управления:

Оценочная – направленная на осуществление диагностики и оценивание эффективности подготовки слушателей к профессиональной деятельности. В

рамках данной функции происходит: диагностика всех выше рассмотренных факторов на предмет выявления уровня их влияния на эффективность подготовки в конкретных условиях; прогнозирование величины уровня влияния; определения возможностей манипулирования этим уровнем влияния; оценка возможности увеличить или же уменьшить этот уровень.

Коррекционная – направленная на стимулирование отдельных факторов подготовки слушателя. Актуальность внимания к проблемам образования, переподготовки и повышения квалификации связана с систематическим повышением требований к выпускаемым специалистам и обусловлена высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации. Такие возрастающие требования формируют необходимость немедленного принятия мер по улучшению качества подготовки слушателей, а значит обязательного учета актуальных факторов, влияющих на переподготовку слушателей в университете. Одной же из наиболее значимых проблем обучения в современном университете является эффективная самостоятельная учебно-познавательная деятельность будущих специалистов. Следует подчеркнуть, что ни один из рассмотренных в статье факторов не может быть интерпретирован как самостоятельный. Все зависит от конкретного их сочетания (или же сочетания их отдельных компонентов) в конкретных условиях. Такое комбинирование факторов крайне важно, поскольку каждый из них может несколько модифицировать влияние других. Сочетание факторов должно происходить на фоне обязательной самостоятельной учебно-познавательной деятельности слушателя в вузе.

Рассмотренные в статье факторы, а также их влияние на успешность обучения позволят преподавателям сформировать более прочное взаимодействие и взаимопонимание, что безусловно ляжет в основу решений важных для обеих сторон вопросов повышения эффективности учебной деятельности слушателей и уровня его профессиональной переподготовки. В настоящее время перед преподавателями вузов ставятся задачи проектирования образовательной среды, ориентированной не только на предметный мир современного производства, но и на социальные взаимоотношения, развитие сотрудничества и взаимовыгодного партнерства. Социокультурная образовательная среда выступает как источник событийности и сфера ценностей педагогической культуры общества, ориентированных на развитие личности и реализацию творческого потенциала специалистов.

Библиографические ссылки:

1. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [online]. В: *О концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года* [citat 25.10.2023]. Disponibil: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>
2. ПУЙМАН, С.А. Образовательная среда как фактор развития личности и совершенствования подготовки будущих специалистов [online]. В: *Мастерство*. 2019, № 4(21) [citat 25.10.2023]. Disponibil: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=4331>
3. ЦЕХАНОВИЧ, Д. Б. Наиболее значимые в высшей профессиональной школе факторы подготовки будущих специалистов. В: *Исследования молодых ученых: материалы XXV Междунар. науч. конф., Казань, ноябрь 2021*. Казань: Молодой ученый, 2021, сс. 26-37.

SECȚIUNEA II. STRATEGII DIDACTICE INCLUZIVE

CZU 371.26:51

MODALITĂȚI DE EVALUARE DIFERENȚIATĂ LA LECȚIILE DE MATEMATICĂ ÎN CLASELE LICEALE

Nina BANARU, profesoară de matematică, grad didactic unu, Liceul Teoretic Republican „Ion Creangă” din Bălți, Republica Moldova

Abstract: *The article addresses the importance and benefits of differentiated assessment in high school mathematics classes. The author emphasizes that traditional assessment methods may not cover the diversity of students' abilities and learning styles. Differentiated assessment provides a personalized approach, considering individual needs of students and promoting a deep understanding of mathematical concepts. The tests proposed in the article cover a wide range of difficulties and are designed to guide students in the adaptive development of their mathematical skills. Through this approach, the goal is to provide students with equitable chances of success based on their individual abilities and to create a stimulating and inclusive educational environment.*

Keywords: *differentiation, differentiated assessment, mathematics lesson.*

Una dintre tendințele modernizării procesului didactic vizează flexibilitatea asigurării dezvoltării capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu particularitățile individuale. Elevii din clasele liceale prezintă o gamă variată de stiluri de învățare și ritmuri diferite de asimilare a cunoștințelor. Cercetarea în domeniul modalităților de evaluare diferențiată vine în sprijinul adaptării procesului educațional la această diversitate, permițând identificarea și valorificarea unicității fiecărui elev. Prin cercetarea modalităților de evaluare diferențiată, se urmărește eliminarea inechităților și oferirea fiecărui elev șansa de a-și demonstra competențele într-un mod care să corespundă stilului, ritmului și potențialului său de învățare.

În viziunea cercetătorilor V. Panico și A. Nour, diferențierea reprezintă un „principiu de eficientizare și reformare a sistemului educațional, care presupune abordarea individuală a instruirii și educației elevilor; presupune schimbarea/modificarea planurilor și a curriculei școlare, a conținutului și metodelor de instruire, a ritmului și duratei instruirii în conformitate cu aptitudinile, competențele, interesele elevilor; presupune crearea diverselor tipuri de instituții de învățământ, clase de profil, grupe omogene de elevi în cadrul clasei ș.a. [6, p.75].

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna de la diagnosticarea elevilor, de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți manifestate sub diverse aspecte [5, p. 78].

În sursele psihopedagogice cel mai frecvent se evidențiază două modalități de diferențiere: diferențierea externă, care prevede organizarea diferitelor tipuri de școli și clase pentru elevii cu competențe specifice; diferențierea internă, care presupune organizarea instruirii elevilor pe clase în conformitate cu unele particularități similare/identice ale unor elevi.

Etapele diferențierii interne sunt următoarele: diagnosticarea elevilor; plasarea elevilor în grupe pe baza diagnosticului; determinarea mijloacelor de diferențiere și elaborarea sarcinilor/activităților de învățare diferențiate; abordarea diferențiată a elevilor la diferite etape ale lecției; diagnosticul rezultatelor obținute de către elevi în cadrul învățării [6, p. 75].

Activitățile diferențiate permit o desfășurare mai suplă, mai nuanțată a procesului didactic, o stimulare mai eficientă a dezvoltării aptitudinilor individuale ale elevilor. Diferențierea se realizează în mod practic, așa cum consideră o mare parte a literaturii de specialitate pedagogice, prin îmbinarea muncii frontale cu cea pe grupe mici și cu munca individuală. În organizarea activităților pe microgrupuri se ține cont de mai multe variabile. De exemplu, în cadrul colectivului clasei care constituie un grup relativ constant, pentru îndeplinirea anumitor sarcini pot fi create grupuri temporare mai mici. Efectuarea unor lucrări practice, a unor materiale didactice sunt sarcini adecvate pentru activitățile de grup.

M. Hajdeu și V. Bordian menționează că evaluarea diferențiată înseamnă „selectarea instrumentelor și strategiilor pentru a oferi fiecărui elev cea mai bună oportunitate de a-și demonstra nivelul de însușire a cunoștințelor”. În viziunea autorilor, implementarea evaluării diferențiate presupune „respectarea anumitor condiții în ceea ce privește personalitatea elevului și anume: nivelul actual de înțelegere și abilitățile acestuia ce țin de o anumită temă sau modul; experiențele anterioare de învățare; performanțele de învățare; motivația și implicarea elevului în procesul de studiu; interesele și capacitățile elevului” [4, p. 78].

A. Cara explică conceptul de evaluarea diferențiată făcând apel la comparația cu o scară pe care fiecare elev este invitat „să urce cât de repede și cât mai sus în aceeași scară”. Autoarea consideră că un rol important în acest sens se acordă „identificării punctelor foarte ale fiecărui elev”. În acest context, evaluarea diferențiată „solicită cadrului didactic diferențierea strategiilor de evaluare, aplicarea unor variate metode și tehnici evaluative, prin care să urmărească progresul individual al fiecărui elev, luând în considerație pregătirea elevilor, interesele elevilor, stilurile de învățare ale elevilor” [1, p. 44].

Evaluarea diferențiată permite adaptarea metodelor și instrumentelor de evaluare la nevoile individuale ale elevilor. Prin personalizarea procesului de învățare, fiecare elev poate aborda subiectele matematice într-un mod care îi potrivește cel mai bine, accelerând sau încetinind ritmul în funcție de nivelul său de înțelegere.

Aplicarea nivelurilor didactice în procesul de predare-învățare-evaluare oferă posibilitatea de a ține cont nu doar de caracteristicile psihologice individuale și diferențiate ale elevilor, dar și de varietatea conținuturilor. Profesorul va urmări ca în procesul educațional elevul să primească și să îndeplinească sarcini adecvate nivelului de dezvoltare și de pregătire, precum și gradului de complexitate a materiei. Elevul trebuie să îndeplinească deci exerciții /sarcini în conformitate cu potențialul intelectual propriu. Este în grija profesorului însă să-i încredințeze periodic elevului și sarcini care țin de următorul nivel pentru a-l învăța să rezolve sarcini de nivel mai superior, avansând în dezvoltarea capacităților intelectuale.

În elaborarea/selectarea exercițiilor și problemelor matematice, profesorul poate să se ghideze de cele trei niveluri propuse de M. Hadîrcă:

- „Nivelul 1, receptiv-reproductiv literal, presupune operații de receptare (Am înțeles!) și de reproducere pe baza informațiilor receptate, citite sau audiate (Am găsit! Răspund!). Reproducerea se realizează aproape de text, folosind expresii, exemple din text. Elevii nu disting destul de clar legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, deseori, din cauza lacunelor, nu sunt în stare să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior la soluționarea celor noi, pe care uneori le reproduc din memorie, neînțelegînd operațiile parțiale de analiză și sinteză;
- Nivelul 2, reproductiv-transformativ, presupune operații de vorbire din memorie, adică nu doar se însușesc /se găsesc /se rețin modelele de-a gata, dar se mai efectuează și o anumită modifi care a materiei la transmiterea /aplicarea conținutului. Elevii sînt capabili să aplice cunoștințele, capacitățile însușite anterior explicându-le pe cele noi, dar nu imediat – la început ei le analizează de pe poziția noului, le repetă, detaliat sau desfășurat; au nevoie de repere;
- Nivelul 3, productiv-creativ, de performanță: elevul creează o nouă informație, în procesul de vorbire, adică elevul produce un mesaj în mod independent sau îl poate completa, continua în mod creativ (Eu fac! Eu creez!). Elevii stabilesc în mod operativ legătura dintre materia nouă și cea învățată anterior, actualizează prompt și corect cunoștințele și abilitățile vechi și le aplică la însușirea celor noi, le argumentează, trag concluziile necesare, realizează analiza și sinteza; operațiile de corelare a competențelor poartă un caracter rezumativ” [3, p. 42].

În viziunea cercetătorilor M. Hajdeu și V. Bordian, în procesul de studiere a matematicii, evaluarea diferențiată realizată pe parcursul lecției, va cuprinde sarcini de învățare, alcătuite pe trei niveluri de complexitate, caracteristice nivelului de aptitudini și performanțe ale elevului, cum ar fi: nivel minim, nivel mediu și nivel ridicat.

Autorii descriu astfel:

- „Sarcinile caracteristice nivelului 1 (minim/de bază) vor cere din partea elevului să folosească cunoștințele dobândite, reproducând din memorie ceea ce știu. Itemii propuși pentru acest nivel vor îndemna elevul să recurgă la anumite teoreme, definiții, anumite formule sau chiar algoritmi simpli de rezolvare, adică itemii respectivi vor avea funcție didactică;
- Itemii propuși pentru nivelul 2 (mediu) vor cere din partea elevului „să aplice cunoștințele dobândite și metodele de rezolvare într-o situație atipică, dar familiară, care este însoțită de reproducere transformatoare. Elevul, combinând metodele cunoscute de rezolvare a problemelor, clarifică conținutul problemei și alege metoda optimă de rezolvare a ei. Sarcinile de acest tip includ exerciții/probleme combinate, care necesită utilizarea cunoștințelor dobândite la nivelul I și necesită sinteza unor cunoștințe deja dobândite la nivelul de bază”;
- Pentru nivelul 3 (ridicat) vor fi propuse sarcini unde elevul va trebui să aplice selectiv cunoștințele deja dobândite și metodele de rezolvare deja însușite la rezolvarea problemelor în context relativ nou, dar care va impune și utilizarea cunoștințelor dobândite la nivelurile 1 și 2. Totodată aceste sarcini vor cere elevului să-și pună în acțiune intuiția, ingeniozitatea, astfel încât de sine stătător să ajungă la soluția problemei. Sarcinile de la acest nivel vor avea impact direct asupra activității elevului, astfel încât nu se va mai recurge la modelele șablon, dar se va pune accentul pe

caracterul flexibil și creativ de cercetare. Itemii acestui nivel corespund ambelor sarcini cu funcții cognitive și de dezvoltare” [4, p. 78].

În această ordine de idei, L. Zastînceanu propune următoarele 3 niveluri: „pentru elevii cu dificultăți de însușire a matematicii, pentru elevii, care au demonstrat aptitudini medii și pentru elevii, care excelează în însușirea curriculumului general” [8, p. 86].

Pentru a depăși dificultățile care apar în rezolvarea sarcinilor de diferite niveluri, V. Rusov propune ca sarcinile de învățare să fie „gradate conform principiilor didactice: de la simplu spre compus, de la concret la abstract, de la particular la general, asigurând accesibilitatea și progresul elevului” și nu în ultimul rând să fie „segmentate pe pași pentru a facilita efectuarea” [7, p. 153].

În opinia cercetătoarei L. Zastînceanu, foarte important în utilizarea instruirii diferențiate la orele de matematică este „socializarea rezultatelor obținute de toți elevii și susținerea pozitivă a rezultatelor rezolvării sarcinilor”, ceea ce „sporește motivația elevilor pentru studierea matematicii, dorința de a excela și le deschide orizonturi noi prin vizualizarea posibilităților de rezolvare a unor sarcini de același tip, dar de un alt nivel” [8, p. 86]. În cele ce urmează vom ilustra câteva exemple de elaborarea a sarcinilor de evaluare diferențiate utilizate la lecțiile de matematică în clasele liceale:

- Model de test de evaluare diferențiată (evaluare formativă, liceu, clasa X, profil umanist):

Tema: *Radicali*.

Nivel scăzut

1. Calculează:

a) $\sqrt{27} - 2\sqrt{3}$; b) $\sqrt{0,0001} \cdot \sqrt[3]{125}$; c) $(2\sqrt{5} - 3\sqrt{2})^2$

2. Determină x pentru care există radicalii

a) $\sqrt{x-2}$; b) $\sqrt{3x+7}$; c) $\sqrt{x^2+5x}$.

3. Raționalizați numitorul raportului

a) $\frac{1}{3\sqrt{2}}$; b) $\frac{4}{3-\sqrt{5}}$; c) $\frac{1}{\sqrt[3]{4}}$

4. Să se aducă la o formă mai simplă expresia

$$\sqrt{8-2\sqrt{7}} \cdot \sqrt{8+2\sqrt{7}}$$

Nivel mediu

1. Calculează:

a) $2\sqrt{20} - \sqrt{45} + 3\sqrt{18} + \sqrt{72} + \sqrt{80}$; b) $4\sqrt[3]{16} + 6\sqrt[3]{24} + 3\sqrt[3]{250} + 2\sqrt[3]{81}$;

c) $\left(\frac{1}{5}\sqrt{5} + 3\sqrt{2}\right)^2$

2. Determină x pentru care există radicalii

a) $\sqrt{x-2x^2}$; b) $\sqrt{x^2+5x}$; c) $\sqrt{\frac{2x}{4-x^2}}$

3. Raționalizați numitorul raportului

a) $\frac{1}{\sqrt[3]{2^2}}$; b) $\frac{6}{\sqrt{5}-2}$; c) $\frac{1}{\sqrt{7}-\sqrt{3}}$.

4. Să se aducă la o formă mai simplă expresia

$$\sqrt{x+2\sqrt{x-1}} + \sqrt{x-2\sqrt{x-1}}$$

Nivel avansat

1. Calculează:

a) $(2\sqrt{30} - 3\sqrt{5} + 5\sqrt{3})(\sqrt{8} + \sqrt{3} - \sqrt{5})$; b) $(1 + \sqrt[3]{2})(1 - \sqrt[3]{2} + \sqrt[3]{4})$;

c) $\sqrt{5 + 2\sqrt{6}} + \sqrt{7 - 4\sqrt{3}} + \sqrt{11 - 6\sqrt{2}}$.

2. Determină x pentru care există radicalii

a) $\sqrt{|x+2|}$; b) $\sqrt{\frac{12-x-x^2}{|x+2|}}$; c) $\sqrt{\frac{-x}{x^2-9}}$

3. Raționalizați numitorul raportului

a) $\frac{1}{\sqrt[3]{3} + \sqrt[3]{2}}$; b) $\frac{1}{\sqrt[3]{4-3\sqrt{2}+9}}$; c) $\frac{1}{\sqrt{2}-\sqrt{3}+\sqrt{6}}$

4. Să se aducă la o formă mai simplă expresia

$$\sqrt{x^2 + 2\sqrt{2x^2 - 4}} + \sqrt{x^2 - 2\sqrt{2x^2 - 4}}$$

- Model de test de evaluare diferențiată (evaluare surmativă, liceu, clasa XI, profil umanist) Tema: *Operații cu numere complexe scrise sub formă algebrică. Modulul numărului complex. Ecuații în mulțimea C.*

Nivel scăzut

1. Calculați:

a) $z = (2 - 3i) + (5 + 7i)$

d) $z = \frac{5+i}{3-2i}$

b) $z = (-2 + 3i) - (4 + 9i)$

c) $z = (3 - 5i) \cdot (7 + 2i)$

2. Aflați modulul numărului complex:

a) $z = 3 + 4i$

b) $z = (3 - 2i)^2 - 2 + 8i$

3. Determină numerele reale x și y știind că:

$$(2x + 3y) + (x - y)i = 2 + (2x + y)i$$

4. Rezolvă în mulțimea C ecuația:

a) $z + 2\bar{z} = 3 + 4i$

b) $z^2 + 2z + 5 = 0$

Nivel mediu

1. Calculați:

a) $z = 3i + (-5 + 4i) + 7 + 2i$

c) $z = (3 - \sqrt{2}i) \cdot (3 + \sqrt{2}i)$

b) $z = (-8 - 9i) + 5i - (2 - 3i)$

d) $z = \frac{2-i}{(3-i) \cdot (2+i)}$

2. Aflați modulul numărului complex:

a) $z = \frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i$

b) $z = \frac{8}{1+i} + i^5$

3. Determină numerele reale x și y știind că:

$$x(3 - 5i) + y(2 + i) = 13 - 13i$$

4. Rezolvă în mulțimea C ecuația:

a) $\bar{z} - 2z = i(2i + 9)$

b) $(z^2 - 3z)^2 + 3(z^2 - 3z) - 28 = 0$

Nivel avansat

1. Calculați:

a) $z = \left(\frac{1}{4} - \frac{5}{3}i\right) - \left(\frac{7}{8} + \frac{3}{5}i\right) + \left(3 + \frac{1}{2}i\right)$

b) $z = \left(-\frac{1}{2} + \frac{\sqrt{3}}{2}i\right)^2 + \left(-\frac{1}{2} - \frac{\sqrt{3}}{2}i\right)^2$

$$c) z = (-3 + 2i)(\sqrt{2} + i\sqrt{3})(2i + 3)(\sqrt{2} - i\sqrt{3})$$

$$d) z = \frac{1+i}{2-i} - \frac{(3+i)(i-4)}{(1-i)(2+i)}$$

2. Aflați modulul numărului complex:

$$a) z = \frac{(2+i)^2}{(1+3i)(8-i)}$$

$$b) z = 2i^3 + (2+i)^2 - 5$$

3. Determină numerele reale x și y știind că:

$$\frac{1+2x}{1-2i} + \frac{2+y}{1+2i} = i$$

4. Rezolvă în mulțimea \mathbb{C} ecuația:

$$a) |z| - z = 3 + 2i$$

$$b) (z^2 + 1)^2 - 5(z^2 + 1) \cdot (z^2 + 2) + 6(z^2 + 2)^2 =$$

- Model de test de evaluare diferențiată (evaluare sumativă, liceu, clasa XII, profil real)
Tema: *Integrala definită. Aplicații ale integralei definite.*

Nivel scăzut

1. Calculează:

$\int_1^2 (x^2 - 5x + 4) dx;$	$\int_1^4 \left(\sqrt{x} + \frac{1}{x}\right) dx;$	$\int_0^2 (x - 4)e^x dx;$	$\int_1^2 \frac{2x + 1}{x^2 + x + 1} dx.$
-------------------------------	--	---------------------------	---

2. Calculează aria figurii plane delimitate de axa OX și de graficul fiecăruia dintre următoarele funcții:

$$a) f: [0; 3] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = 3x - x^2$$

$$b) f: [0; 1] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = x \cdot e^x$$

3. Să se afle volumul corpului de rotație determinat de funcția f prin rotirea subgraficului în jurul oxei OX .

$$f: [0; 2] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = 2x - x^2$$

Nivel mediu

1. Calculează:

$\int_1^8 \frac{1}{\sqrt{x^3}\sqrt{x}} dx$	$\int_1^4 \left(\sqrt{x} + \frac{5}{x+2}\right) dx;$	$\int_0^{\frac{\pi}{2}} \sin x \cos^3 x dx$	$\int_0^1 \frac{dx}{\sqrt[3]{1+7x}} dx.$
--	--	---	--

2. Calculează aria figurii plane mărginită de graficele funcțiilor f și g în fiecare dintre următoarele cazuri:

$$a) f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = x^2; \quad g: [0; +\infty] \rightarrow \mathbb{R}, g(x) = \sqrt{x}$$

$$b) f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = 2 + x + x^2; \quad g: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, g(x) = 2 - x;$$

3. Să se afle volumul corpului de rotație determinat de funcția f prin rotirea subgraficului în jurul oxei OX .

$$f: [0; \ln 2] \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = \sqrt{x} \cdot e^x$$

Nivel avansat

1. Calculează:

$\int_1^{16} \frac{x-1}{x^2} \sqrt{x\sqrt{x}} dx;$	$\int_2^3 \sqrt{x^4 + x^{-4} + 2} dx;$	$\int_{-1}^3 \frac{ 2-x }{1+ x } dx;$	$\int_0^{\frac{\pi}{4}} \frac{\cos x - \sin x}{1 + \sin 2x} dx$
--	--	---------------------------------------	---

2. Să se demonstreze că aria subgraficului funcției $f: \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right] \rightarrow R, f(x) = \cos x + e^x$, este egală cu aria subgraficului funcției $g: [0; \pi] \rightarrow R, g(x) = \sin x + e^{x-\frac{\pi}{2}}$.
3. Fie funcția $f: [0; 2] \rightarrow R, f(x) = 2x - x^2$. Sa se afle $m \in R$, astfel încât dreapta $y = mx$ să împartă aria subgraficului funcției f în două mulțimi de puncte de arii egale.
4. Să se afle volumul corpului de rotație determinat de funcția f prin rotirea subgraficului în jurul oxei OX .
- $$f: [0; \sqrt{3}] \rightarrow R, \quad f(x) = \sqrt{x} \cdot \arctg x$$

Organizarea evaluării diferențiate la lecțiile de matematică în liceu poate întâmpina anumite *dificultăți*, printre care se numără:

- Evaluarea diferențiată poate necesita mai mult timp pentru pregătirea, administrarea și evaluarea testelor sau activităților personalizate pentru fiecare elev. Alocarea corespunzătoare a timpului poate deveni o provocare, în special într-un program școlar încărcat;
- Înțelegerea nevoilor individuale ale fiecărui elev poate fi o sarcină dificilă. Identificarea stilurilor de învățare, nivelului de înțelegere și a altor factori individuali poate necesita resurse suplimentare și o atenție deosebită din partea cadrelor didactice;
- Crearea activităților și a materialelor personalizate pentru fiecare elev necesită efort suplimentar din partea cadrelor didactice.

Rezolvarea exercițiilor la matematică pe nivele diferite de complexitate oferă multiple *avantaje* pentru elevi și contribuie la un proces de învățare mai eficient:

- Elevii pot începe cu exerciții mai ușoare pentru a consolida conceptele de bază și apoi pot avansa treptat către niveluri mai complexe pe măsură ce își dezvoltă abilitățile. Această abordare încurajează progresul individual și oferă o bază solidă pentru abordarea conceptelor matematice mai avansate;
- Rezolvarea exercițiilor la niveluri diferite pregătește elevii pentru provocările ulterioare. Exercițiile avansate îi pot expune la concepte și probleme mai complexe, pregătindu-i astfel pentru sarcini matematice mai dificile;
- Exercițiile la niveluri diferite permit consolidarea înțelegerii conceptuale. Elevii pot alege exerciții de complexitate medie pentru a îmbunătăți și aprofunda cunoștințele acumulate în timpul lecțiilor, iar apoi pot aborda probleme mai dificile pentru a aplica aceste concepte în contexte noi;
- Având acces la exerciții variate, elevii pot menține nivelul de motivație. Exercițiile mai ușoare oferă un succes rapid, consolidând încrederea în sine, în timp ce exercițiile

mai dificile pot reprezenta provocări interesante care îi motivează să-și îmbunătățească abilitățile;

- Exercițiile la niveluri diferite încurajează dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor. Elevii învață să abordeze probleme cu diverse grade de complexitate, dezvoltându-și capacitățile de analiză și gândire critică;
- Toți elevii au acces la oportunități echitabile de a-și arăta competențele, indiferent de stilul și potențialul lor de învățare;
- Prin feedback-ul personalizat oferit în cadrul evaluării diferențiate, elevii au oportunitatea de a-și analiza propriile abilități și de a identifica zonele în care pot îmbunătăți. Auto-reflecția îi îndeamnă să-și dezvolte autocunoașterea și să devină mai conștienți de strategiile de învățare care funcționează cel mai bine pentru ei.

Prin prisma experienței profesionale obținute în urma valorificării modalităților de evaluare diferențiată la lecțiile de matematică în clasele liceale, conchidem că:

- Evaluarea diferențiată contribuie la creșterea nivelului de motivație al elevilor față de învățare. Când elevii simt că sunt evaluați în mod corect și că li se oferă oportunitatea de a-și evidenția punctele forte, ei sunt mai predispuși să se implice activ în procesul educațional și să-și dezvolte abilitățile matematice;
- Evaluarea diferențiată poate pune un accent mai mare pe abilitățile critice și pe înțelegerea conceptelor matematice, în loc de memorare mecanică. Elevii sunt încurajați să rezolve probleme complexe, să aplice cunoștințele în contexte practice și să gândească creativ în rezolvarea unor situații matematice diverse.

Referințe bibliografice:

1. CARA, A. Aspecte ale evaluării rezultatelor școlare pentru asigurarea calității educației în secolul XXI.... In: *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19 august 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, pp. 38-46. ISBN 978-9975-76-417-9.
2. CIMÎHOV, N. Promovarea unui învățământ formativ prin utilizarea metodelor alternative de evaluare în cadrul lecțiilor de matematică. In: *Didactica științelor exacte: materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice*, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 1, pp. 43-47. ISBN 978-9975-76-382-0.
3. HADÎRCĂ, M. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive*. Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 101 p. ISBN 978-9975-4367-2-4.
4. HAJDEU, M., BORDIAN, V. Despre evaluarea diferențiată la matematică a elevilor din gimnaziu și liceu. In: *Acta et commentationes*. 2023, nr. 1(31), pp. 77-84. ISSN 1857-0623.
5. NOUR, A. Individualizarea și diferențierea – premisă a succesului școlar. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Didactica Învățământului Primar și Preșcolar*, 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, Vol. 2, pp. 77-81. ISBN 978-9975-76-249-6.
6. PANICO, V., NOUR, A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2016, nr. 9 (99), pp. 74-81. ISSN 1857-2103.
7. RUSOV, V. Sarcina didactică centrată pe nevoile de învățare. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, Ed. 5, 18 octombrie 2019, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2019, Ediția 5, pp. 150-160. ISBN 978-9975-3302-8-2.
8. ZASTÎNCEANU, L. Valorificarea teoriilor educaționale moderne la orele de matematică. In: *Didactica științelor exacte: materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice*, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 1, pp. 86-90. ISBN 978-9975-76-382-0.

STRATEGII MODERNE DE ASIGURARE A STĂRII DE BINE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚII DE EDUCAȚIE TIMPURIE

*Diana CALUȚCHI, metodistă, grad didactic superior,
Instituția de Educație Timpurie nr.5 „Scufița Roșie”, Drochia, Republica Moldova
Ala VOMU, educatoare, grad didactic unu,
Instituția de Educație Timpurie nr. 5 „Scufița Roșie”, Drochia, Republica Moldova*

Abstract: *This article addresses the issue of ensuring the well-being of preschoolers with special educational needs in educational institutions. Western theoretical references based on recent research explain meaning, with its extended connotations, but also argue for the need to capitalize on it. The article describes the diversity of elements and aspects of well-being. The authors propose modern methods of ensuring the well-being of children with special educational requirements in early education institutions that are stipulated according to the developmental aspects of preschoolers. Practical recommendations make the proposed methodology realistic under the condition of creative application and contextualization of its multidimensional valences and by creating an environment friendly to the appropriate state of mind.*

Keywords: *ensuring well-being, children with special educational needs, modern strategies.*

Lăsată mult timp în umbră, pedagogia copiilor cu diverse dificultăți a cunoscut progrese semnificative, în special în ultimele decenii. Educația incluzivă asigură accesul și participarea tuturor copiilor în instituții de învățământ, valorizând diversitatea și acordând importanță fiecărui copil în parte. Dar nu este suficientă includerea unui copil într-un grup educativ. Este nevoie în asigurarea condițiilor necesare pentru adaptarea eficientă a copilului în echipa formată, în inițierea mediului fizic favorabil, în crearea climatului psihologic pozitiv, dar și în menținerea acestor condiții și dezvoltarea lor pentru asigurarea stării de bine a copilului cu CES în instituția de educație timpurie.

Asigurarea stării de bine este actuală în procesul educațional în toate treptele a învățământului, care ar trebui să fie realizat în conformitate cu evoluția societății. Starea de bine este o preocupare majoră a politicilor educaționale din IET.

Conceptul *bunăstării copilului* este un element constant regăsit în actele legislative și normative al Republicii Moldova în domeniul educațional, deci nu se întrevide ca un element distinct nou, dar implementarea acestuia are conexiune cu procesele și mecanismele existente.

În *Codul Educației al Republicii Moldova* sunt stipulate principiile fundamentale ale educației care cuprind principiul incluziunii sociale, principiul asigurării egalității, principiul echității – în baza cărora accesul la învățare se realizează fără discriminare [1].

În cadrul de referință al educației timpurii sunt menționate noțiunile – cheie a educației preșcolare – *starea de bine și interesul superior al copilului*. Acest document asigură convergența eforturilor în extinderea, aprofundarea, dezvoltarea educației copilului de la naștere până la 7 ani și corelarea cu nevoile multiple ale copilului și familiei, asigurarea stării lui de bine, asigurarea accesului și șanselor egale la o educație de calitate [3]. Una din primele cerințe pentru implementarea a Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani se referă la faptul că standardele trebuie să fie utilizate în așa mod, încât acestea să respecte *bunăstarea* copiilor în IET.

În domeniul „Dezvoltarea fizică și fortificarea sănătății” se menționează că sănătatea, bunăstarea fizică și dezvoltarea motorie a copiilor sunt factori decisivi în procesul de creștere și dezvoltare a acestora în perioada timpurie. Mișcarea și bunăstarea fizică sunt indispensabile dezvoltării creierului, oferind energie, echilibru și disponibilitate de a fi implicați în experiențe de învățare, dacă i se oferă copilului susținerea necesară.

Domeniul „Dezvoltarea personală, emoțională și socială” reprezintă fundamentul relațiilor și interacțiunilor care dau semnificație socializării copiilor cu CES. Calitatea acestor interacțiuni stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale, independenței și responsabilității personale, formează dorința copiilor de a cunoaște, a explora, a descoperi. Interacțiunile sociale reușite fac posibilă stabilirea relațiilor pozitive cu semenii și adulții prin recunoașterea rolurilor sociale, permite dezvoltarea unei imagini de sine pozitivă, asigură autocontrolul [4].

Curriculum educației timpurii este direcționat spre pregătirea viitorilor cetățeni care vor fi persoanele cu încredere în sine și în propriile forțe, își cunosc bine potențialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie și integritate morală [5]. Toate documentele enumerate cum și multe altele suporturi didactice asigură un sprijin pedagogilor din domeniul timpuriu, ajută în conștientizarea importanței educației incluzive pentru comunitate, deoarece cadrele didactice din IET trebuie să beneficieze de o gamă variată de competențe pro-incluzive pentru oferirea serviciilor în consultarea părinților, crearea mediului fizic și a climatului psihologic în grupă, în elaborarea și implementarea PEI și PII în comun cu CDS.

Deci, ce este totuși starea de bine? Starea de bine a copilului este abordată intens în literatura de specialitate. În mod evident, vorbim de un concept, care nu este ușor de definit. El este complex și multidimensional. *Bunăstarea* sau altfel zis *starea de bine a copilului* (eng. well-being) reflectă importanța satisfacerii necesităților copilului în toate domeniile importante pentru creștere și dezvoltare armonioasă a acestuia care-i asigură un început bun în viață cât și pregătirea pentru realizări pe tot parcursul vieții.

Starea de bine reprezintă elementul cheie care stă la baza evoluției umane din toate punctele de vedere. Noțiunea bunăstare este în continuă și rapidă extindere și reflectă cercetarea continuă și progresele potențiale a preșcolarului. Starea de bine a copiilor cu CES are calitatea de a fi flexibilă, fiind modelată conform structurii unice a fiecărei persoane și conform necesităților specifice a persoanelor în dependență de deficiență pe care o deține.

Psihologul Martin Seligman, arată că oamenii ajung să fie într-o stare de bine dacă există următoarele cinci elemente de bază, structurate în așa-numitul model P.E.R.M.A.

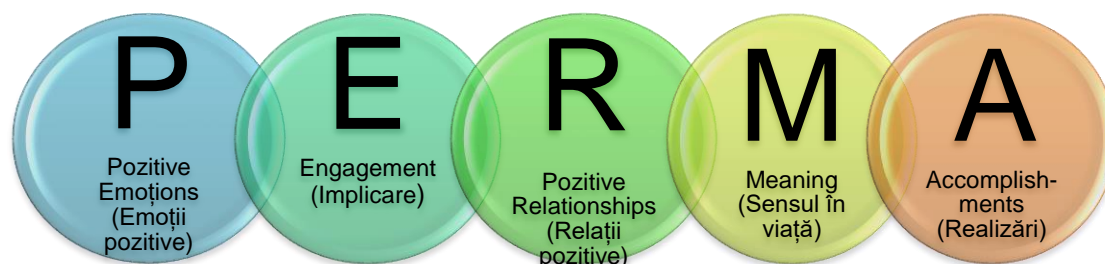


Figura 1. Elemente de bază a stării de bine după M. Seligman [7]

Starea de bine înseamnă a te simți împlinit și a funcționa bine, pe mai multe planuri: cognitiv, emoțional, social, fizic și spiritual [8].

Deci, starea de bine trebuie privită sub aspect multilateral. Bunăstarea poate deveni o forță puternică în procesul de învățare și dezvoltare a copiilor cu cerințe speciale. Pentru că preșcolarii își petrec o bună parte din timp în grădiniță, aceasta trebuie să fie un loc propice pentru conturarea stării lor generale de bine [2].

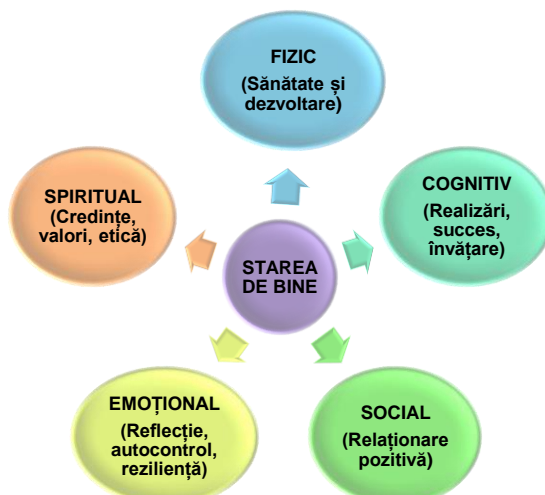


Figura 2. Aspectele stării de bine după A. Tîrcă

Cadrul didactic în condițiile actuale trebuie să fie în căutarea permanentă a soluțiilor privind asigurarea bunăstării copiilor, dezvoltare multilaterală a acestora. Atâta timp cât se caută soluții pentru o pedagogie de succes, trebuie luată în considerare aplicarea metodelor, strategiilor, tehnicilor pentru a reduce dificultățile de învățare și dezvoltare ale copiilor cu diverse deficiențe.

Există, de asemenea, o tendință de concentrare și planificare a acțiunilor de educare a bunăstării copiilor. Educatorul poate apela la diverse strategii.

Aspectul fizic implică educația privind stilul de viață sănătos în perioada copilăriei, crează premisele câștigării unor deprinderi sanogene, care vor fi practicate pe toată durata vieții persoanei, favorizând menținerea unei bune stări de sănătate pentru o perioadă cât mai lungă de timp.

O importanță deosebită o are implicarea sistematică a copiilor cu dereglări fizice în diverse activități, care promovează modul sănătos de viață. Pentru crearea stării de bine din punct de vedere aspectului fizic sunt recomandate jocurile în aer liber, care oferă posibilitatea de a explora, de a se exprima liber, de a-și testa și depăși limitele, toate acestea contribuind la creșterea stării de bine a copilului.

Jocurile de mișcare sunt o modalitate excelentă pentru copii de a dezvolta motricitatea grosieră a copiilor cu CES, de a-și forma abilitățile fizice și încredere în sine, în forțele proprii. De exemplu, jocuri dinamice: „Mingea jucăușă”, „Dansul ursului”, „Iepurii la morcovi”, „Caracatița”, „Crocodilul”, „Mima”, „Șarpele”, „Maimuțele vesele”, „Păsările într-un cuib” și altele. Pentru dezvoltarea motricității fine utilizăm diferite jocuri, cum ar fi „Degetele jucăușe”, „Ieduții”, „Mânuțele harnice”, „Lebăda”, „Degetul mic nu face nimic”.

Sunt binevenite pentru copii cu diverse deficiențe pauzele dinamice, deoarece satisfac nevoile copilului de a se mișca. Relaxarea în perioadele necesare copiilor permite reabilitarea stării generale și concentrarea atenției. Iată câteva exemple: „O ploaie

neobișnuită”, „Iepurașul speriat”, „Vai și amar de așa pisică”, „Șoricica gospodină” etc. [6].

Pentru dezvoltarea modului sănătos de viață la preșcolari se utilizează variate jocuri de igienă și alimentație, care contribuie la formarea personalității copilului cu CES. O altă strategie des folosită de personal didactic sunt situații pedagogice și studiile de caz: „Peripețiile Dintișorului”, „Pățaniile lui Petrică”, „Importanța mânuțelor curate”, „Steluța și alimentele”, „Neștii și piramida alimentelor” și altele.

Competiții și ștafete sportive organizate din dorința naturală a copilului de întrecere direcționează spre formarea disciplinei, echilibrării și eficacității proprii.

Aspectul cognitiv a unui copil cu CES presupune că pentru a fi într-o stare de bine înseamnă a avea realizări și succes în activitatea desfășurată. În continuare vom descrie câteva metode de învățare prin cooperare.

În cazul copiilor cu deficiență de auz se recomandă aplicarea strategiilor didactice care vor ține cont de: particularitățile de vârstă ale copilului, nivelul individual de dezvoltare, gradul pierderii auditive, nivelul comunicării orale și al limbajului general, particularitățile intelectuale.

Se pot utiliza următoarele strategii didactice:

Tehnici interactive „Ciorchinele”, „Piramida”, „Diamantul”, „Diagrama Venn”, „Metoda cadranelor”, „Tehnica bula dublă” sunt metode grafice de organizare, care permit copilului manifestarea liberă, exprimarea propriilor idei, apelând după ajutor numai la necesitate. Acestea tehnici și multe altele sunt benefice copiilor cu deficiențe de auz, deoarece în cadrul metodelor enumerate se utilizează materiale intuitive.

Pentru a favoriza interacțiunea, participarea copiilor cu deficiențe de vedere la activități și pentru asigurarea bunăstării a acestora, cadrul didactic trebuie să le acorde o atenție deosebită, adaptând mijloacele de lucru, conținutul sarcinilor, modul de prezentare. Astfel, în cadrul metodei Turul galeriei, prin feedbackul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștințe și se valorizează produsul obținut, ce încurajează copilul cu CES.

„Brainstormingul”, „Asalt de idei” sau „Furtuna de creier” – este o metodă de stimulare a creativității și constă în enunțarea spontană a mai multor idei la un anumit subiect într-o atmosferă lipsită de critică. De exemplu: convorbire „De ce îmi place grădinița?”.

Una dintre tehnicile, care crează o atmosferă de confort, calmare, liniște dar totodată stimulează imaginația și creativitatea copilului este „Tehnica viselor” care permite și exprimarea liberă a gândurilor.

Pentru copii cu tulburări de limbaj și comunicare se utilizează diverse strategii de valorificare a potențialului copilului, formarea aparatului fonoarticulator, activizarea vocabularului, exprimarea corectă din punct de vedere gramatical și nu în ultimul rând utilizarea diferitor modalități de comunicare. Exersarea permanentă contribuie nu numai la dezvoltarea vorbirii, dar și la stabilirea relațiilor prietenoase cu semenii și adulții. Dintre strategiile moderne propunem „Pălării gânditoare”, „Interviu”, „Explozie stelară”, „Cub”, „Acvarium”, „Fotolimbaj”, „Frisco”, „Cvintet”, „R.A.I” și altele. Metodele clasice tot nu se lasă în umbră. Jocul a fost și rămâne activitate de bază a preșcolarului. De exemplu, jocuri verbale: „Transformă cuvântul”, „Spune altfel”, „Ghicește la ce cuvânt m-am gândit?”, „Să compunem versuri”, „Acționează și explică”, „Silabe fermecate”.

Metoda PECS este binevenită pentru copii cu tulburări din spectru autist, fiindcă face posibilă comunicarea cu alți copii prin schimbul de imagini.

Aspectul social rezidă în manifestarea unor comportamente adecvate și acceptate din punct de vedere social, care au consecințe pozitive asupra persoanelor implicate. Formarea competențelor cheie sociale la copii cu CES la vârstă preșcolară este foarte importantă și contribuie la dezvoltarea diferitor abilități, care vor facilita adaptarea copilului la cerințele mediului, vor forma relații sociale funcționale cu ceilalți copii și adulți.

Relaționarea interpersonală este un lucru facilitant pentru un copil cu CES. Pentru stabilirea și menținerea relațiilor de prietenie în grup se propun jocuri de cooperare, lectura textelor, poveștilor, vizionarea filmelor educative, în urma cărora vor fi analizate comportamentele personajelor. În baza problematizării copiii sunt provocați să identifice diverse soluții pentru a oferi și cere ajutor. Prin realizarea posterului copiii vor învăța să dobândească capacitatea de a se implica în jocurile celorlalți, să colaboreze. În cadrul jocurilor de rol și de construcție la copii se dezvoltă abilități interpersonale și de socializare.

Pentru asigurarea stării de bine a copiilor cu tulburări de comportament se aplică exercițiile de relaxare. De exemplu meditații, yoga, exerciții de relaxare și de respirație „Înghetata”, „Refugiu, adăpost”, „Valul”, „Curcubeul”, activități de masaj „Spălare cu pene” și automasaj [9].

Este foarte important ca în spațiul grupei să fie organizat un loc de refugiu, unde copilul să poată să se izoleze pentru o perioadă scurtă de timp. În Repere metodologice pentru anul de studii 2021-2022 este recomandată organizarea „Centrului de relaxare”, pentru calmarea și liniștirea copilului. Copiii cu diverse deficiențe au nevoie de trăiri și sentimente pozitive, de spațiu personal pentru a fi singuri cu ei înșiși și în același timp au nevoie de relaționare cu alte persoane, în special cei care sunt importanți pentru ei personal.

Aspectul emotional constă în abilitatea de a înțelege și interpreta adecvat emoțiile proprii și ale celorlalți, de a conștientiza și de a se manifesta pozitiv, ce facilitează gândirea. Inteligența emoțională constă în abilitatea de a gestiona propriile emoții în vederea atingerii stării de bine a copilului.

Pentru identificarea și recunoașterea emoțiilor și sentimentelor în instituția de educație timpurie modernă sunt utilizate strategii variate: lucrul la panoul „Dispoziția mea”, jocuri didactice „Cubul emoțiilor”, „Harta emoțiilor”, „Cum mă simt astăzi”, „Numește emoticonul” și altele. Este foarte important ca orice copil, inclusiv și copilul cu CES, să fie capabil să manifeste empatia. Acestea abilități putem dezvolta la preșcolari în cadrul rezolvării studiilor de caz. De exemplu, „Să ne gândim la emoțiile celorlalți”.

O strategie eficientă pentru reglarea emoțiilor și crearea stării de bine este „Monologul pozitiv”. Monologul pozitiv constă în abordarea gândurilor pozitive despre sine. Sunt benefice pentru copii strategii de combatere a emoțiilor negative: „Broscuța țestoasă”, „Respirație profundă”, „Oprirea gândului”, „Relaxare musculară”, „Repetiție mentală”, „Reglementarea gândirii”, „Raționament logic”, „Distragere”, „Autoreglementare”, „Instruire asertivă” [10].

Dezvoltarea competențelor de reglare emoțională va permite identificarea unor reacții emoționale alternative, care vor ajuta pe copii cu dereglări comportamentale să stabilească și să mențină relații de prietenie cu ceilalți.

Aspectul spiritual aduce în discuție valorile și credințele unei persoane, modul etic în care aceasta trăiește și acționează, normele morale, care îi reglementează viața. Este importantă educarea valorilor universale: bine, adevăr, frumos, toleranță și valorilor culturii poporului așa ca sentimentele de dragoste, mândrie față de Patrie, Baștină, neam la toți copii fără excepție. Adevărată stare de bine înseamnă a construi treptat și constant valori capabile să însoțească copiii prin strategii bine gândite. De exemplu, în cadrul activităților folosim diverse jocuri didactice, situații pedagogice, lecții de omenie, postere la diverse tematiche pentru a cultiva la copii valorile moral-spirituale. Șezători, târguri, excursii la muzee ajută copiilor în exprimarea sentimentelor față de diversitatea creației populare, frumusețea folclorului, a obiceiurilor și tradițiilor naționale și interculturale precum și a operelor artistice naționale și universale. La etapa actuală în grădinițe pe larg sunt utilizate Softuri-le educaționale, care permit copiilor să valorifice pe deplin tezaurul țării noastre.

Toate strategiile descrise mai sus nu vor avea impactul necesar asupra creării stării de bine al copilului și orientării lui spre învățare, dacă nu va fi organizat un mediu fizic care să stimuleze dezvoltarea multilaterală a copilului. Un mediu educational corect amenajat permite dezvoltarea liberă a copilului și pune în evidență dimensiunea incluziunii sociale.

Cadrele didactice sunt responsabile de oformarea unui mediu favorabil de învățare – atractiv, plăcut, securizant, funcțional, care să invite copiii la joc și activitate. Se apreciază că mediul educațional poate forma bunăstarea socială, emoțională și capacitatea de învățare când promovează în special cooperarea și mai puțin competiția, oferă susținere și facilitează comunicarea deschisă, încurajează activitățile creative, care pot fi organizate în centrele de interes, promovează interacțiunea non-violentă. Dar, să nu uităm că numai prin colaborarea strânsă cu familia și respectarea cerințelor unice în educarea lor pot fi rezolvate cu succes sarcinile privind formarea personalității copilului. Viața copilului mic începe în familie și anume în sânul ei se pune temelia dezvoltării lui ulterioare, dar personalul didactic crează oportunități multiple de dezvoltare în grădiniță de zi cu zi.

Cadrele didactice oferă copiilor în grădiniță, alături de cunoștințe și competențe, multă dragoste și afecțiune. Copilul cu CES în IET este încurajat să aibă libertatea de gândire și de exprimare, în timp ce educatorul trebuie să fie ghidul acestor idei în universul cunoașterii. Grădinița, ca instituție, trebuie să caute idei simple, cu costuri reduse, pentru crearea condițiilor eficiente în asigurarea stării de bine a copiilor. Rolul fiecărui cadru didactic include grija pentru bunăstarea lor. Strategiile didactice utilizate de către educator necesită structurarea și prezentarea sarcinilor clare, scurte, corespunzătoare vârstei și inteligenței intelectuale a preșcolarilor.

Copiii au o capacitate înăscută de a învăța, dar această capacitate poate fi compromisă și, uneori, distrusă. O grădiniță prietenoasă recunoaște, încurajează și sprijină capacitățile în creștere ale copiilor cu CES. IET trebuie să reprezinte un mediu prietenos și sigur de dezvoltare holistică a copiilor. Sentimentele de bunăstare în timpul copilăriei pun temelii solide pentru o bună sănătate la maturitate. Educătorii sunt în mod normal capabili să utilizeze și să aplice aceste metode moderne cu caracter didactic și să obțină rezultate remarcabile în asigurarea stării de bine a copiilor cu CES în IET.

Referințe bibliografice:

1. *Codul educației al Republicii Moldova* [online]. Chișinău: 2014 [citat 20.10.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
2. COJOCEA, M., PETCU, I., MILĂȘAN, A. *Starea de bine a profesorilor și elevilor: resurse, impact și idei practice* [online]. București: 2021 [citat 22.10.2023]. Disponibil: <file:///C:/Users/User/Desktop/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D0%B0%D0%BF%D0%BA%D0%B0/Starea-de-bine.pdf>
3. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Cadrul de referință al educației timpurii din Republica Moldova*. Chișinău: 2018. ISBN 978-9975-3285-4-8.
4. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*. Chișinău: 2019. ISBN 978-9975-3285-6-2.
5. CUTASEVICI, A., CRUDU, V. *Curriculum pentru educație timpurie*. Chișinău: 2019. ISBN 978-9975-3285-7-9.
6. DUMINICA, St., DASCAL, A. *Activități de dezvoltare personală în cadrul instituțiilor de educație timpurie*. Chișinău: 2019. ISBN 978-9975-58-192-9.
7. SELIGMAN, M. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Washington: 2011. DC 20002-4242.
8. TÎRCĂ, A. *Hai cu starea de bine în școală! Ghid pentru profesori, directori și părinți*. București: 2020. ISBN 978-606-088-119-3.
9. VORONIUC, I. *Exemple de exerciții de relaxare pentru copii* [online]. Chișinău: 2020. [citat 30.10.2023]. Disponibil: <https://cpsp.psihologie.md/2020/04/12/exemple-de-exercitii-de-relaxare-pentru-copii/>
10. *12 tehnici de control emotional* [online]. București: 2021 [citat 31.10.2023]. Disponibil: <https://youblr.com/ro/records/860-12-emotional-control-techniques>

CZU 376.1:51

APLICAȚII PRACTICE ALE METODEI „EASY READ” ÎN ACTIVITATEA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Andriana CERNEI, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
directoare, profesoară de matematică și informatică,
IP Liceul Teoretic „Vărativ”, Vărativ, Rîșcani, Republica Moldova
Giulieta SOCOLIUC, profesoară de istorie și educație pentru societate,
IP Liceul Teoretic „Vărativ”, Vărativ, Rîșcani, Republica Moldova**

Abstract: *It is estimated that there are 240 million children with special needs in the world. Like all children, they have ambitions and dreams for their future. They need a quality education to develop their skills and reach their potential. The insufficiency of support and didactic materials in this regard is an impediment to the smooth development of the instructional-educational process. The present article comes with some practical suggestions for applying easy read adaptation strategies to mathematics and the history of Romanians and universal for students with special educational requirements.*

Keywords: *Curriculum, special educational requirements, adaptation, Mathematics, Romanian and universal history.*

Potrivit articolului 14 (1-3) al Cartei drepturilor Uniunii Europene, de dreptul la educație de calitate beneficiază: (1) Orice persoană ... (2) Acest drept include posibilitatea de a urma gratuit învățământul obligatoriu. (3) Libertatea de a înființa instituții de

învățământ cu respectarea principiilor democratice, precum și dreptul părinților de a asigura educarea și instruirea copiilor lor, potrivit propriilor convingeri religioase, filozofice și pedagogice, sunt respectate în conformitate cu legile interne care reglementează exercitarea acestora [2].

Același lucru îl identificăm și în Articolul 35 Dreptul la învățare, în Constituția R. Moldova, conform căreia: (1) Dreptul la învățare este asigurat prin învățământul general obligatoriu, prin învățământul liceal și prin cel profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de instruire și de formare continuă [3].

Odată cu integrarea copiilor cu CES (Cerințe Educaționale Speciale) în școlile de masă, realizarea unui proces instructiv-educativ de calitate devine anevoioasă.

De ce oare? Simplu de explicat, pe lângă cei 27 de elevi din clasă cu care profesorul are săptămânal 4 ore de matematică, cu teme noi, mai este și un elev cu CES, cu dificultăți severe de învățare, care are nevoie de atenția și sprijinul profesorului pentru asimilarea materialului. Și aici misiunea devine aproape imposibilă, dacă nu ar exista cadrul didactic de sprijin, care îl susține în cadrul orelor și utilizarea celor mai pertinente strategii și metode de lucru pentru facilitarea asimilării materialului.

Altfel spus profesorii care au elevi cu CES la clasă, trebuie:

- să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor;
- să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul;
- să decidă care sunt cele mai relevante, mai eficiente metode, pentru a le aplica în activitățile de incluziune educațională a copiilor cu CES.

În scopul asigurării eficienței tehnologiilor și materialelor folosite în activități individuale sau de grup, este important să se ia în considerare unele principii de bază, general aplicabile, dar și principii specifice, recomandabile în cazul lucrului cu copiii cu CES, aplicate în mod creativ, prin prisma cunoștințelor și abilităților cadrului didactic.

Adaptările sunt practici ale procesului instructiv-educativ folosite frecvent atunci când se lucrează cu copiii cu CES.

În Tabelul 1 propunem câteva bune practici aplicate în procesul de predare-învățare a elevilor cu diferite dificultăți de învățare la materiile școlare din aria curriculară științe umanistice și reale.

Tabelul 1. Bune practici aplicate în procesul de predare-învățare a elevilor cu diferite dificultăți de învățare [1]

<i>Dificultăți de exprimare verbală/orală</i>
<ul style="list-style-type: none">• Acceptarea formelor alternative de prezentare a informațiilor: rapoarte scrise, creații artistice, eseuri, diagrame, grafice, postere etc.• Formularea de întrebări care presupun răspunsuri scurte.• Oferirea de sarcini de tipul: continuă propoziția, descrie imaginea etc.• Stabilirea regulilor pentru discuțiile în clasă (de ex., ridicarea mâinii când vrei să comunici).• Învățarea limbajului specific nonverbal (limbajul trupului).• Acordarea timpului necesar/suficient, pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal.• Includerea treptată/graduală a elevului în activități care presupun exprimare orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.

<i>Dificultăți de scriere</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea și propunerea sarcinilor care implică mai puțin scrisul (de ex., exerciții de tipul: bifați corect/fals, potrivirea figurilor, corpurilor geometrice, itemi cu alegere multiplă etc.). • Reducerea sau, după caz, omiterea sarcinilor care implică copierea, scrisul, în general. • Permitearea, în funcție de potențialul copilului, a utilizării TIC. • Crearea unui portofoliu cu litere, cifre decupate • Folosirea hârtiei milimetrice pentru a forma competențe de respectare a spațiilor la scris. • Folosirea markerelor pentru evidențierea spațiilor.
<i>Dificultăți de citire</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea textelor ușor lizibile și inteligibile sau adaptarea textelor (problemelor). • Propunerea textelor scrise în format evidențiat sau înlocuirea cu imagini, diagrame • Citirea textului, în voce, de către un coleg sau de către părinți. • Reducerea volumului textului de citit. • Înlocuirea termenilor foarte tehnici și specifici cu termeni cunoscuți elevului • Folosirea celor mai simple expresii și acordarea timpului suplimentar pentru lectură. • Extragerea ideilor principale pe carduri/fișe, aranjarea lor conform ordinii logice.

Procesul de elaborare / adaptare a materialelor didactice se va realiza prin parcurgerea consecutivă a următoarelor etape (vezi Figura 1):

- Examinarea PEI și a obiectivelor de realizat în termeni de competențe ce trebuie formate;
- Structurarea / segmentarea materiei de studiu pe unități mai mici de învățare;
- Stabilirea interacțiunii competențe-conținuturi;
- Elaborarea sarcinilor de învățare pe secvențe de studiu;
- Elaborarea / adaptarea materialelor pe sarcini de lucru concrete.



Figura 1. Etapele procesului de adaptare a materialelor didactice pentru elevii cu cerințe educaționale speciale

Pornind de la dificultățile de învățare ale copilului cu CES, X, propunem un șir de exerciții pentru disciplinele matematica și istoria românilor și universală, adaptate după tehnica *easy read*.

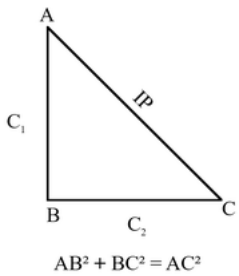


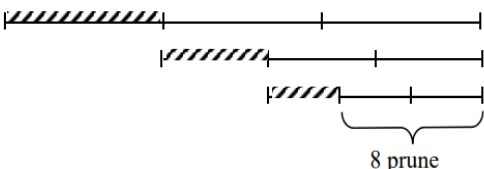
Tehnica „easy read” (tradusă literalmente din engleză ca ușor de citit), este o metodă rezultativă în adaptarea materialelor pentru sarcini concrete. Tehnica constă în transformarea informațiilor complexe, în informații mai simple ca structură, cu utilizarea imaginilor, asocierilor din lumea reală, pentru a fi mai ușor de înțeles persoanelor cu dificultăți de învățare.

Procedurile de bază ale tehnicii „easy read” sunt: micșorarea dimensiunii informației; delimitarea textului în alineate și fraze mai scurte; înlocuirea neologismelor, cu sinonimele acestora; excluderea abrevierilor; folosirea unor imagini/simboluri/sugestii.

La matematică tehnica poate fi aplicată în cazul temei noi, teoremelor sau a problemelor.

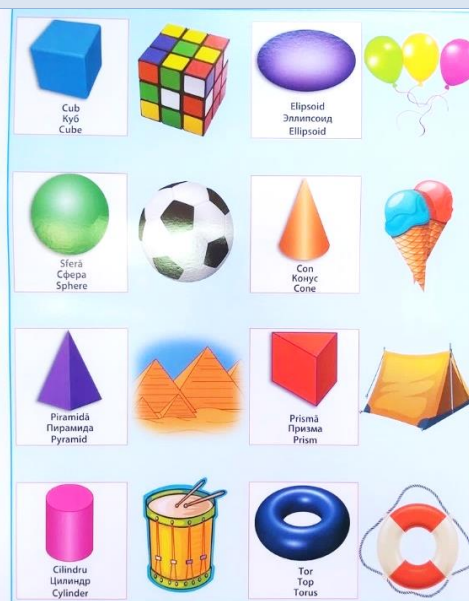
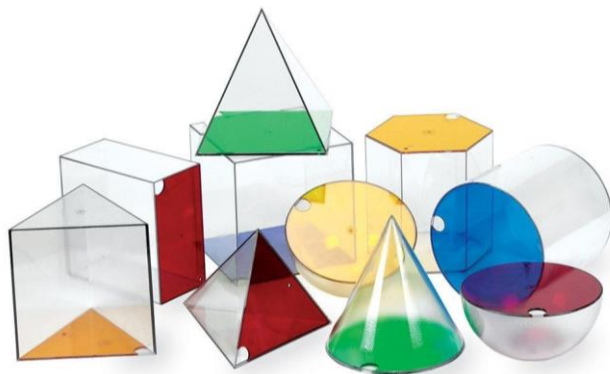
În Tabelul 2 sunt prezentate câteva exemple concrete de adaptare a textelor cu metoda easy read, pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Tabelul 2. Tehnica „easy read” la matematică [4]

Text propus clasei de elevi	Text adaptat cu tehnica „easy read” pentru elevul cu CES
<p><i>Teorema lui Pitagora</i> este una dintre cele mai cunoscute teoreme din geometria euclidiană, constituind o relație între cele trei laturi ale unui triunghi dreptunghic. Teorema lui Pitagora afirmă că în orice triunghi dreptunghic, suma pătratelor catetelor este egală cu pătratul ipotenuzei (latura opusă unghiului drept). Teorema poate fi scrisă sub forma unei relații între cele trei laturi a, b și c: $a^2 + b^2 = c^2$</p>	<p><i>Teorema lui Pitagora</i></p> 
<p><i>Problemă de construcție:</i> Construiți mediatoarea unui segment cu ajutorul riglei și a compasului.</p>	<p>Construiți mediatoarea (cu roșu) unui segment (AB) cu ajutorul riglei și a compasului</p>  
<p><i>Problemă la metoda mersului invers:</i> Mama lasă într-o farfurie prune pentru cei trei copii ai săi. Fiecare vine și, ne știind dacă ceilalți au venit și au consumat din fructele lăsate de mama, consumă o treime din prunele pe care le găsește. Când vine mama constată că fiecare copil a mâncat prune și că au rămas 8 prune. Câte prune au fost la început?</p>	<p><i>Problemă la metoda mersului invers:</i></p> <p><u>Schema</u></p>  <p><u>Rezolvare</u></p> <p>8 : 2 = 4 (prune reprezintă 1/3 din ce a găsit al III-lea) 4 × 3 = 12 (prune a lăsat al II-lea) 12 : 2 = 6 (prune, 1/3 din ce a găsit al II-lea) 6 × 3 = 18 (prune a lăsat primul) 18 : 2 = 9 (prune, 1/3 din ce a găsit primul) 9 × 3 = 27 (prune a găsit primul copil)</p>
<p><i>Teorema lui Pitagora:</i> Această teoremă este una dintre cele mai cunoscute teoreme din geometria euclidiană, constituind o relație între cele trei laturi ale unui triunghi dreptunghic. Teorema lui Pitagora afirmă că</p>	<p><i>Teorema lui Pitagora:</i> În orice triunghi dreptunghic, suma pătratelor catetelor este egală cu pătratul ipotenuzei (latura opusă unghiului drept). Considerând laturile a, b și c: $a^2 + b^2 = c^2$</p>

În orice triunghi dreptunghic, suma pătratelor catetelor este egală cu pătratul ipotenuzei (latura opusă unghiului drept). Teorema poate fi scrisă sub forma unei relații între cele trei laturi a, b și c: $a^2 + b^2 = c^2$


Prezentarea corpurilor geometrice la studierea temei noi:



Chiar dacă în ultimii ani au apărut diferite materiale-suport pentru elevii cu CES, la disciplinele școlare, chiar dacă acestea sunt bine lucrate, calitative, ușor de utilizat, implicarea totală a cadrului didactic este definitorie iar competența pedagogică este cea care va face ca materialele să fie adecvate scopului, să fie acceptate și utilizate cu plăcere de către copii.

Pe lângă cele menționate, relevante ar mai fi și regulile: materialele adaptate sunt parte a rutinei educaționale, nu sunt propuse/aplicate doar în activități demonstrative/publice, testări sau examene; materialele adaptate nu deviază radical de la conținutul de bază și nu se aplică în detrimentul acestuia; materialele elaborate/adaptate trebuie să aibă un aspect estetic, decent, îngrijit; cadrul didactic va evita să reflecte în materialele lucrate propriile preferințe sau gusturi; nu este recomandabil să propunem elevilor materiale cu ștersături, corectări, adăugiri.

Tabelul 3. Tehnica „easy read” la istoria românilor și universală [5]

Text propus clasei de elevi	Text adaptat cu tehnica „easy read” pentru elevul cu CES
<p>Sarcină examen cl. IX-a: Apreciază și argumentează importanța istorică a lui Constantin Brâncuși 1876 – 1957, pentru cultura națională.</p>	<p>Sarcină examen cl. IX-a: Apreciați importanța istorică a personalității din imagine pentru cultura națională.</p> 

<p><i>SURSA B (document istoric):</i> „În statele democratice din perioada interbelică a funcționat principiul separării puterilor. Parlamentarismul a continuat să fie o trăsătură caracteristică importantă în aceste țări. Sistemul lor politic era pluripartit și erau organizate alegeri libere, pe baza votului universal. Libertatea presei și respectarea drepturilor cetățenilor au fost alte trăsături ale regimurilor democratice. Perioada interbelică a fost marcată și de lupta de emancipare a femeilor, care s-au implicat în viața economică. Totuși, doar în unele țări acestea au obținut drepturi politice egale cu bărbații. În anii 1922-1928, lumea a cunoscut o perioadă de dezvoltare economică. Marea criză economică (1929-1933) a putut fi depășită prin aplicarea unor politici economice complexe.” (Pierre Milza, Serge Bernstein, Istoria secolului XX ,București, 1998, vol.I)</p>	<p><i>SURSA B (document istoric):</i> „În statele democratice din perioada interbelică, dintre războaie funcționa principiul separării puterilor, libertatea presei, respectarea drepturilor cetățenilor, femeile luptau pentru emancipare. Sistemul politic era pluripartit, fiind organizate alegeri libere, pe baza votului universal. În anii 1922-1928, lumea a cunoscut o perioadă de dezvoltare economică. Marea criză economică (1929-1933) a putut fi depășită prin aplicarea unor politici economice complexe.” (Pierre Milza, Serge Bernstein, Istoria secolului XX ,București, 1998, vol.I)</p>
<p><i>Cele 14 puncte ale președintelui Wilson:</i> Discursul a fost larg popularizat ca un instrument de propagandă, pentru a încuraja lupta Aliaților. Copii ale acestui discurs au fost aruncate în spatele liniilor germane, pentru a încuraja Puterile Centrale să capituleze în speranța unei păci juste. Acțiunea a avut efectul scontat: printr-o notă din octombrie 1918 a prințului Maximilian von Baden, Cancelarul Imperiului German, acesta cerea un armistițiu imediat și negocieri de pace pe baza celor 14 puncte. Discursul a fost rostit fără o consultare prealabilă a liderilor europeni aliați. Cum acest discurs a fost singura declarație publică cu privire la obiectivele războiului, el a devenit baza capitulării germane la sfârșitul Primului Război Mondial. Wilson a fost recompensat cu Premiul Nobel pentru Pace, în 1919, pentru eforturile sale de reinstaurare a păcii.</p>	<p><i>Cele 14 puncte ale președintelui Wilson:</i> Discursul a fost larg popularizat ca un instrument de propagandă, pentru a încuraja lupta Aliaților. Copii lui au fost aruncate în spatele liniilor germane, pentru a încuraja Puterile Centrale să capituleze. Acțiunea a avut efectul scontat: în octombrie 1918 prințul Maximilian von Baden, cerea un armistițiu imediat și negocieri de pace pe baza celor 14 puncte. Discursul a fost rostit fără o consultare prealabilă a liderilor europeni aliați. Wilson a fost recompensat cu Premiul Nobel pentru Pace, în 1919, pentru eforturile sale de reinstaurare a păcii. Ideile sale au inspirat mișcări de eliberare națională din toată lumea.</p>

În concluzie, identificarea, elaborarea și aplicarea/utilizarea adecvată a materialelor didactice în procesul de predare-învățare prin metoda easy read, constituie o premisă determinantă pentru asigurarea calității demersului educațional atunci când se lucrează cu copiii cu CES.

Prima premisă în asigurarea unui proces instructiv-educativ de calitate pentru elevii cu CES este adecvarea strategiilor de suport individualizat în învățare – la necesitățile copilului. Anume adecvarea strategiilor reprezintă factorul de succes din perspectiva incluziunii educaționale și asigurarea progresului în autodezvoltarea copilului cu CES.

O altă premisă la fel de importantă în contextul asigurării unui proces instructiv-educativ de calitate este proiectarea și organizarea procesului educațional în general și, pentru copiii cu CES, în particular, din perspectiva învățării centrate pe elev. În cadrul acesteia activitatea elevului cu CES este realizată ca o construire individuală a

cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește traiectoria/traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional.

La final dorim să conchidem că, toți copiii sunt diferiți și parcurg etapele dezvoltării într-un mod individual. Însă pentru dezvoltarea armonioasă fiecărui copil, acesta are nevoie de grijă, stimulare permanentă din partea părinților, profesorilor, colegilor care îl îngrijesc, educă, colaborează.

Referințe bibliografice:

1. BALAN, V., BORTĂ, L., BOTNARI, V. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Ed. rev. și compl. [online]. Chișinău: S. n., (Tipogr. „Bons Offices”), 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0 [citată 28.10.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf
2. *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* [online] [citată 29.10.2023]. Disponibil: <https://fra.europa.eu/ro/eu-charter/article/14-dreptul-la-educatie?page=1>
3. *Constituția Republicii Moldova* [online] [citată 30.10.2023]. Disponibil: https://presedinte.md/app/webroot/Constitutia_RM/Constitutia_RM_RO.pdf
4. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., CEAPA, V. *Matematică: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2020. 180 p. ISBN 978-9975-3438-7-9.
5. CUTASEVICI, A., CRUDU, V., LUNGU, C. *Istoria românilor și universală: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2020.

CZU 811.111:004(072.3)

VALORIFICAREA PLATFORMELOR DE ÎNVĂȚARE LA LECȚIILE DE LIMBA ENGLEZĂ

***Mariana DUBINSCAIA, profesoară de limba engleză, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *This article presents arguments and analyzes the possibilities of the exploitation of learning platforms during the English lessons. In this article is given the classification of ICT instruments from the perspective of several criteria, such as: learning tools, administration tools, simulation tools, practice tools, investigation tools, assessment tools, presentation tools, writing tools, online security tools. Also, it contains a brief description and examples of some platforms used during the English lessons.*

Keywords: *ICT tools, learning platforms, digital age, interactive lesson, informational technologies, digital skills.*

În era tehnologiilor când Progresul tehnic a devenit parte componentă a vieții noastre, când elevii nedespărțit folosesc gadgeturile de tot tipul, a ajuns momentul ca acestea să devină parte integrantă a procesului educațional. An cu an, tendințe diferite au adus în școala modernă diverse modalități interactive de organizare a lecțiilor prin intermediul platformelor educaționale, a aplicațiilor simultane de evaluare a competențelor, a jocurilor didactice, a laboratoarelor virtuale etc. Din aceste considerente, ne propunem să descriem avantajele și posibilitățile activității didactice

realizate la distanță, dar și ale cadrelor didactice, ale elevilor, precum și modalitățile de soluționare a problemelor condiționate de comunicarea la distanță, de formele și metodele de lucru folosite în acest sens.

În ultimii ani s-a resimțit o creștere considerabilă a diversificării modalităților de organizare a procesului educațional prin aplicarea formelor de lucru la distanță motiv din care profesorii școlari și-au dezvoltat competențele digitale pentru implementarea cu succes a diverselor modalități de organizare a activității la distanță, de evaluare a achizițiilor elevilor, de comunicare cu clasa și cu părinții etc.

Începând cu anul 2020 sistemul educațional național a identificat soluții pentru asigurarea continuității procesului de instruire în condiții de distanțare a elevilor, cadrelor didactice și a tuturor instituțiilor educaționale. Organizarea instruirii la distanță a fost posibil de realizat cu ajutorul tehnologiilor digitale, a resurselor educaționale în format digital, a competențelor de comunicare în mediul online a cadrelor didactice, a posibilităților dotării cu echipament și accesul la rețeaua globală de informare.

Dezvoltarea tehnologiilor Web 2.0 a condiționat integrarea masivă a elementelor e-Learning în instruire. Anume acestea au făcut accesibile resursele interactive care au facilitat și diversificat procesul educațional. A fost restructurat sistemul clasic de învățare, care are la bază manualul, sala de clasă și profesorul. Au fost deschise experiențe într-un spațiu informațional extins. Condițiile de pandemie au devenit un catalizator pentru îmbinarea sistemului clasic de instruire cu elementele de instruire la distanță și îmbinarea modalităților clasice de management organizațional cu posibilitățile de comunicare la distanță.

Un argument forte în valorificarea platformelor de învățare la lecțiile de limba engleză ne servesc domeniile de competențe digitale specificate în *Standardele de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*:

- Comunicare digitală;
- Gestionarea informației;
- Crearea de conținuturi digitale educaționale;
- Implementarea aplicațiilor de management școlar;
- Sisteme de gestionare a conținuturilor educaționale (SGCE);
- Utilizarea echipamentelor digitale în educație;
- Respectarea normelor etice și legale în spațiul digital [4].

Analizând resursele digitale disponibile deschis și gratuit, putem susține că există o varietate mare de posibilități de utilizare a acestora, iar cadrele didactice le pot accesa și utiliza în activitatea profesională. O problemă a resurselor de comunicare cunoscute este cea a interfeței aplicației sau a platformei. De cele mai multe ori, interfața este setată într-o limbă străină (limba rusă sau limba engleză) sau materialele elaborate în aceste instrumente sunt alcătuite în două limbi (o limbă a textului introdus și o limbă din care este alcătuită interfața), ceea ce incomodează utilizatorul. Posibilități ale resurselor electronice de comunicare care conțin interfața și în limba română sunt mai puține, dar nu constituie o problemă, deoarece conținutul poate fi redactat în limba română.

Instrumente TIC pentru monitorizarea activității pot fi împărțite în *două categorii* [2]:

- *Instrumente destinate activităților online:* Google classroom, Moodle, Edmodo, Easyclass, www.quizlet.com, www.learningapps.org, www.padlet.com, www.kahoot.com, www.Yrenproject.ru, www.idroo.com, www.tekwill.online, www.mozaweb.com etc.
- *Instrumente destinate întâlnirilor de lucru în spațiul virtual sub forma videoconferințelor:* Skype, <https://meet.google.com>, <https://zoom.us>, Messenger, Telegram, Teamviwer, Google Hangout, Viber, <https://discord.com>, <https://streamyard.com> etc.

Instrumentele dedicate activităților online conțin anumite șabloane, module, registre, caiete, clase electronice etc., care permit activități didactice de asimilare, înscriere, înregistrare, evaluare. Aceste posibilități conțin anumite modele, exemple elaborate de către utilizatorii înregistrați (www.padlet.com, www.kahoot.com, www.quizlet.com, www.tekwill.online, www.prezi.com etc.) sau pot conține șabloane, modele în care se înscriu conținuturile necesare prin selectarea modelului potrivit (www.yrenproject.ru, google forms, www.mozaweb.com etc.).

Propunem, în continuare, clasificarea instrumentelor dedicate activităților online.

Tabelul 1. Clasificarea instrumentelor TIC [2]

<i>Criteriul</i>	<i>Exemple</i>
Instrumente de învățare	www.youtube.com , www.tekwill.online , www.learningapps.org , www.google.com , https://ro.wikipedia.org/ , Biblioteca virtuala Institutul de Științe ale Educației (ise.md), https://www.edupedu.ro/ , http://red.prodidactica.md/ , Workspace, Smartbook
Instrumente de administrare	ASC TimeTables, Nika Lux, https://sime.md/ , google forms, https://www.mentimeter.com/app , https://mecc.gov.md/ro , http://dge-falesti.org/
Instrumente de simulare	https://phet.colorado.edu/ , https://www.geogebra.org/ , https://www.prointelect.com/
Instrumente de exersare	www.padlet.com , www.mentimeter.com , www.quizlet.com , https://wordwall.net/ , https://uchi.ru/
Instrumente de investigare	www.mozaweb.com , https://www.google.com/intl/ro/earth/
Instrumente de evaluare	www.kahoot.com , www.Yrenproject.ru , https://www.google.com/forms/about/ , https://quizizz.com/ , My Test, https://www.socrative.com/apps/ , https://www.quizalize.com/ , https://goformative.com/ , https://testmoz.com/ , https://knowt.io/
Instrumente de prezentare	www.prezi.com , google prezentări, https://www.canva.com/ , https://www.animaker.com/ , https://scratch.mit.edu/ etc.
Instrumente de redactare	www.idroo.com , www.jamboard.google.com , https://whiteboard.fi , www.miro.com , Wacom, OSB Studio
Instrumente de securitate în mediul online	Addblok Plus, Adresist adblocker, AdGuard AdBlok, AdBlock Max

Fiecare dintre instrumentele TIC are anumite reguli de aplicare, etape de lucru, posibilități de implementare și efecte formative. Descrie, în continuare, instrumentele cele mai frecvent aplicate de noi în cadrul lecțiilor de limba engleză.

Instrumente de învățare. Biblioteca virtuală. O experiență bună în documentare și instruire sunt bibliotecile virtuale. În prezent există numeroase biblioteci virtuale create pe

lângă instituțiile educaționale cum ar fi: Biblioteca virtuala Institutul de Științe ale Educației (ise.md), <https://www.edupedu.ro/> etc. O bibliotecă virtuală conține materiale specializate domeniului. Biblioteca EduOnline este cea mai mare bibliotecă de resurse educaționale digitale în limba română.

O bibliotecă virtuală include:

- lecții pentru învățământul primar, gimnazial și liceal;
- lecții pentru copiii cu cerințe educaționale speciale;
- laboratoare virtuale;
- cărți, manuale, articole, studii digitale etc.

Resursele Educaționale Deschise sau *OER* (prescurtat – *Open Educational Resources*) sunt materiale pentru învățare, predare, cercetare sau alte scopuri educaționale pe care le putem folosi, adapta și redistribui liber, fără constrângeri – sau cu foarte puține restricții – legate de drepturile de autor. Materialele pot fi: cursuri, proiecte de lecții, prezentări, cărți, manuale, teme pentru acasă, chestionare, activități în clasă sau în laborator, jocuri, simulări, teste, resurse audio sau video și multe altele puse la dispoziție în format digital sau pe un suport fizic și la care se are acces liber. <http://red.prodidactica.md/>

Instrumente de exersare. Padlet. Padlet oferă un software bazat pe cloud, care găzduiește o platformă web colaborativă în timp real, în care utilizatorii pot încărca, organiza și partaja conținutul de lecție pe panouri virtuale numite *padleturi*.

Editarea. Pictograma de setări este locul din care putem edita fundalul și schimba caracteristicile paginii. Sunt multe lucruri pe care le putem adapta.

Spre exemplu, putem face padlet-ul public/privat/protejat cu parolă. Ca profesor, putem folosi coșul de gunoi, pentru a șterge lucrurile care trebuie îndepărtate. De asemenea, putem restricționa editarea, lăsând padlet-ul în modul de vizualizare în perioada când nu ne aflăm la oră.

Cum putem distribui Padlet: putem trimite link-ul prin mai multe modalități. Dacă apăsăm butonul de *distribuire*, Padlet poate fi expediat prin email, *Tweet* sau chiar crea un QR code.

Cum poate fi folosit Padlet în sala de clasă?!

- Pentru clasele primare, îl putem folosi ca portofoliu pentru a distribui părinților imagini cu munca elevilor.
- Putem avea un *Padlet* al clasei și pune link-uri la orice, cum ar fi teme, proiecte sau prezentări.
- Îl putem folosi ca pe un canal de discuții al clasei.
- Elevi pot să lucreze la o problemă și să pună o poză cu rezolvarea acesteia în *Padlet*-ul clasei.
- *Padlet* este ușor de adaptat la activitățile manageriale.

Instrumente de exersare. Quizlet:

Quizlet include carduri *flash* digitale, jocuri de potrivire, practici de evaluări electronice și teste live. Ca instrument de memorare, *Quizlet* permite utilizatorilor înregistrați să creeze seturi de termeni și definiții personalizate pentru propriile nevoi. Aceste seturi de termeni pot fi apoi accesibile prin studierea unei varietăți de moduri:

Mod 1. Carduri Flash. Acest mod este similar cu cardurile de hârtie. Utilizatorilor li se afișează un „card” pentru fiecare termen, pe care îl pot întoarce dând clic sau folosind tastele săgeți sau bara de spațiu. Utilizatorul are opțiunea ca fața cardului să fie o imagine, un cuvânt sau ambele.

Mod 2. Gravitație. În acest mod, definițiile derulează vertical pe ecran în formă de asteroizi. Utilizatorul trebuie să tasteze termenul care se însoțește cu definiția înainte ca cartela să ajungă în partea de jos. Este unul dintre modurile de studiu *Joacă*. Utilizatorul poate alege nivelul de dificultate și tipul de joc.

Mod 3. Scrie pe cartele. În acest mod, utilizatorilor li se afișează un termen sau o definiție și trebuie să introducă termenul sau definiția care se potrivește cu ceea ce este afișată. După introducerea răspunsului, se verifică dacă răspunsul a fost corect.

Mod 4. Speller/rostește. În acest mod, termenul este citit cu voce și utilizatorii trebuie să introducă termenul cu ortografia corectă.

Mod 5. Meci/potrivește. În acest mod, utilizatorilor li se prezintă o grilă de termeni împrăștiați. Utilizatorii trag termenii deasupra definițiilor asociate pentru a-i elimina din grilă și încercă să golească grila în cel mai rapid timp posibil.

Mod 6. Joc Live. În acest mod, un utilizator Quizlet (de obicei un profesor) își împarte clasa în echipe sau joacă jocul cu elevii individual. Profesorul alege dacă jocul începe cu o definiție sau un termen. Fiecare echipă va trebui să aleagă termenul/definiția corectă pentru a câștiga. Acest joc funcționează alegând un set de carduri și plasând aceste carduri într-un format care funcționează pentru joc. Dacă un jucător sau o echipă alege termenul sau definiția incorectă, scorul se va reseta.

Instrumente de investigare. Mozaweb:

Mozaweb este o soluție în educație pentru întreaga instituție, oferind mai multe posibilități adaptabile la toate necesitățile instituționale: cadre didactice, elevi și instituției în întregime.

Oferte educaționale pentru cadrele didactice în mozaweb:

mozaBook – soft de prezentare educațional pentru profesori, pentru tabla interactivă. Conținutul său interactiv spectaculos și aplicațiile încorporate de dezvoltare a abilităților, de ilustrare și laboratorul virtual trezesc interesul elevilor, ajutându-i să-și însușească cunoștințele predate la oră;

mozaMap – atlasele interactive ale programului cartografic mozaMap îmbogățesc instrumentele folosite în predarea geografiei și istoriei. Elementele diferitelor hărți pot fi ușor modificate și adaptate, ușurând pregătirea pentru orele de curs;

mozaWeb – manualele digitale, conținutul interactiv suplimentar și aplicațiile legate de materia școlară pot fi accesate online de oriunde, atât de profesori, cât și de elevi;

mozaBook tablet – elevii își pot lua cu ei manualele digitale oriunde și le pot utiliza chiar și offline. De asemenea, se pot conecta la programul mozaBook care rulează pe o tablă interactivă, putând astfel participa la lucrul în clasă;

mozaLog – catalog electronic și sistem informațional educațional care permite personalului școlar să utilizeze o singură interfață atât pentru sarcinile administrative, cât și pentru cele organizaționale. Softul reduce considerabil volumul de sarcini administrative al cadrelor didactice și manageriale și este un mijloc eficient de comunicare atât în cadrul unității școlare, cât și cu părinții.

Instrumentele *Mozaweb* sunt foarte diverse și permit încadrarea lor în studierea-evaluarea materiei (Figura 1).

Mozaweb are o multitudine de posibilități adaptabile nevoilor educaționale. Sumarul lor se reprezintă în bara de instrumente a platformei.

Ea conține:

- *conținut interactiv* (animații 3D, instrumente și jocuri, panorama, videouri, imagini, fișiere audio);
- *materiale didactice* (lecții digitale, bookz, caiete digitale);
- *publicații* (manuale digitale, cărți inteligente 3D);
- *softuri educaționale* (mozaBook, mozaWeb, mozaMap, mozaLog).

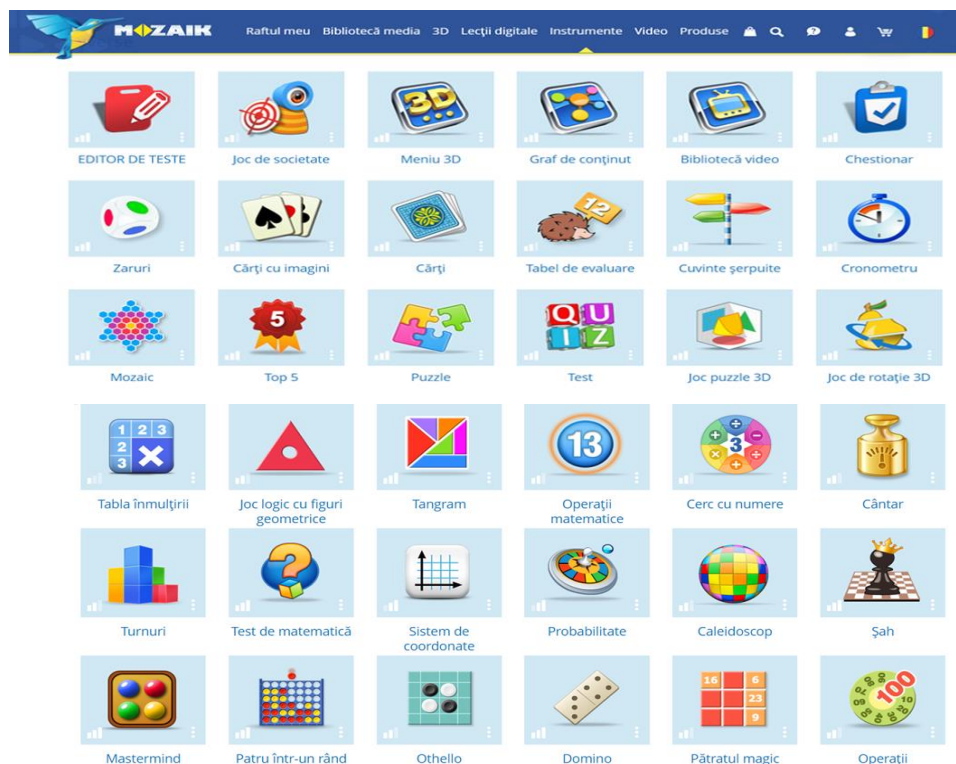


Figura 1. Instrumente Mozaweb

Book Creator. Permite crearea de materiale colaborative care includ:

- imagini;
- text;
- sunet;
- materiale video, create în echipe, individual sau cu întreaga clasă.


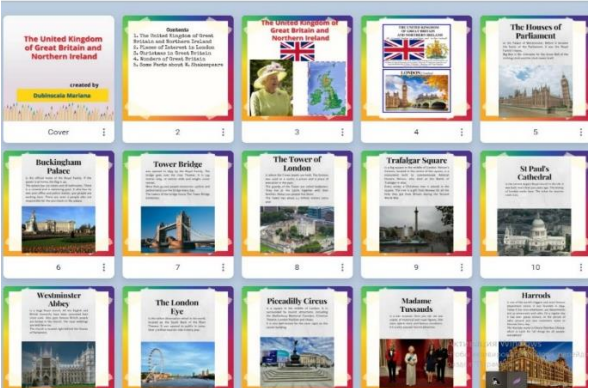
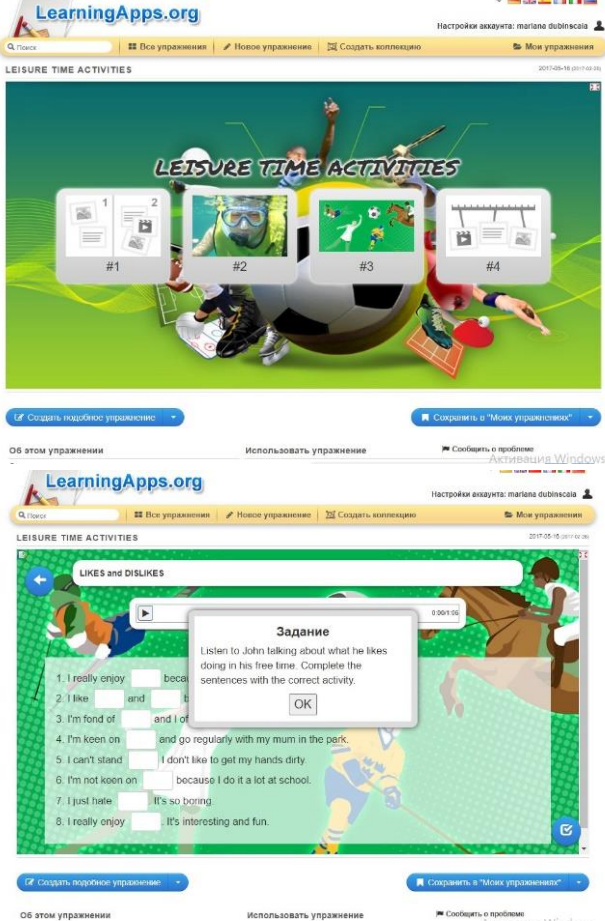
Interfața este în engleză, elevii se loghează chiar în timpul orelor de engleză.

Posibilități: realizarea de prezentări / proiecte / materiale de sinteză la finalul unităților de învățare, prezentarea proiectelor realizate în echipa. Materialele create sunt foarte ușor de folosit ca materiale de promovare (pot fi postate ca atare pe rețele de socializare, etc).

Prezentarea proiectelor realizate de elevii în echipe; Sinteza la finalul unităților de învățare; Recapitulare. Momentul lecției: Dacă lucrează în clasă este folosită pentru exersare sau aplicare în contexte noi. Poate fi folosită și ca temă pentru acasă sau pentru

documentarea pe anumite teme sau ca produs final al unui proiect colaborativ. Prezentăm unele exemple în Tabelul 2.

Tabelul 2. Exemple de materiale colaborative

<p>Clasa a X-a Subiectul lecției: Mission Re-Wild Etapa (momentul) lecției: Extindere Sarcină pentru elevi: de realizat un proiect în baza informației</p>	
<p>Clasa a X-a Subiectul lecției: UK National Symbols and Values Etapa (momentul) lecției: Reflecție/ Extindere Sarcină pentru elevi: de găsit informație despre alte locuri, care pot fi vizitate în Marea Britanie și de prezentat.</p>	
<p>Clasa: a VI-a Subiectul lecției: My Free Time Denumirea aplicației: LearningApps.org. Etapa (momentul) lecției: Reflecție Obiectivul realizat: consolidarea cunoștințelor noi acumulate pe parcursul lecției</p>	

În concluzie, menționăm că valorificarea platformelor de învățare în lecțiile de limbă engleză aduce un aport semnificativ în îmbunătățirea procesului de predare-învățare-evaluare, creând un mediu educațional interactiv, adaptat la nevoile individuale ale elevilor și la cerințele societății contemporane. Această integrare eficientă poate contribui la formarea unor vorbitori de limbă engleză competenți și bine pregătiți pentru provocările lumii moderne.

Referințe bibliografice:

1. BOTNARIUC, C., CUCOȘ, C., IANCU, D. *Școala online. Elemente pentru inovarea educației*. Raport de cercetare evaluativă. București: Ed. Universității din București, 2020. 77 p. ISBN 978-606-16-1164-5.
2. CIOBANU, C., CUCOȘ, C. et. al. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 376 p. ISBN 978-973-4682-00-3.
3. COJOCARU, V., POSTICĂ, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 223 p. ISBN 978-9975-53-858-9.
4. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*. Aprobate prin ordinul Ministerului Educației nr. 862 din 07 septembrie 2015 [online] [citată 25.10.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf
5. *Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova Digitală 2020”*. 2013. 39 p [online][citată 26.10.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=49441&lang=ro

CZU 376.353:81`221.22

COMUNICAREA PRIN LIMBAJ MIMICO-GESTUAL – MEDIUL DE FORMARE A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

**Radu-Gabriel ICHIM, doctorand,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
președinte al Asociației Naționale a Copiilor Surzi, România**

Abstract: *Students with hearing disabilities need a safe and inclusive environment for full personality development and effective communication. The safe educational environment for training represents for anyone - teaching staff or student with hearing disabilities - a very intense space, with a huge overlap of interactions and challenges. School is not and will not remain a space of academic knowledge, but also one of practical social experiences where through communication students discover, reflect and develop interpersonal relationships. Communication is the essential condition for a cognitive development, and even for a physical development of the student and an environment for his training, it is a primordial necessity for coexistence in society. Growing up, the child advances in communication skills, the contexts becoming more and more complex and diverse. By developing communication skills, students acquire a complex symbolic system that they will develop and refine throughout their lives. For students with severe hearing disabilities, the presence of a language that can offer the possibility of interactions with those around them is important for the development of communication.*

Keywords: *communication, competence, communication competence, deaf children, sign language.*

Elevii cu dizabilități auditive severe pentru dezvoltarea plenară a personalității și o comunicare eficientă au nevoie de mediu sigur și incluziv. Mediul educațional sigur de formare reprezintă pentru oricine – cadru didactic sau elev cu dizabilități auditive – un

spațiu foarte intens, cu o imensă suprapunere de interacțiuni și provocări. Este un spațiu care, dacă este structurat eficient, creează context pentru învățare, amplifică acest proces, stimulează creativitatea, imaginația, motivația, produce dezvoltare rapidă și contribuie la starea de bine.

Nedelcu A., Ulrich Hygum C., Ciolan L., Țibu F. descriu dimensiunea pedagogică și ideologică a mediului educational la fel de important pentru învățare precum exersarea de metode moderne sau ca restructurările curriculare.

Mediul educațional de formare – numit de către Loris Malaguzzi „al treilea profesor” al elevilor, alături de adulți și de colegi – transmite implicit și explicit opțiuni didactice.

S. Cristea în *Dicționarul de termeni pedagogici* prezintă sintagma „mediu pedagogic” și o definește ca „ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, angajați în activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane conform unor obiective stabilite în mod explicit și/sau implicit la nivelul comunității educative naționale, teritoriale, locale” [2, p. 243]. De fapt mediul poate acționa ca un obstacol sau ca un factor care favorizează, facilitează, avantajează dezvoltarea elevului, și în mod special a elevilor cu dizabilități auditive.

În viziunea M. I. Carcea, școala reprezintă o „unitate medială”, deoarece ea este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Mediul educațional școlar incluziv cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

Prin *mediu educațional incluziv* se înțelege atât mediul fizic— amenajarea spațiilor, facilități cât și atmosfera generală existentă în școală, bazată pe o anumită conduită și anumite valori promovate. Școala incluzivă este școala pentru toți care reclamă instruirea la rang de principiu general și presupune înainte de orice acceptarea faptului ca fiecare elev poate învăța.

Elevii cu dizabilități auditive severe învață și se dezvoltă prin faptul că interacționează și comunică cu semenii și profesorii săi. Sursele învățării, pentru fiecare, vin din relațiile interumane și din interacțiunea permanentă cu contextul social, cu semenii și cu sine. Școala nu este și nu rămâne a fi un spațiu al cunoștințelor academice, ci și unul al experiențelor practicei sociale unde prin intermediul comunicării elevii descoperă, reflectă și dezvoltă relații interumane.

Comunicarea constituie condiția esențială pentru o dezvoltare cognitivă, ba chiar și pentru o dezvoltare fizică a elevului și un mediu de formare a acestuia, este o necesitate primordială pentru o conviețuire în societate [4, p. 14].

Crescând, copilul avansează în competența de comunicare, contextele devenind tot mai complexe și mai diverse. Prin dezvoltarea competenței de comunicare, elevii achiziționează un sistem simbolic complex pe care îl vor dezvolta și perfecționa pe parcursul întregii vieți. La elevii cu dizabilități auditive severe pentru dezvoltarea comunicării important este prezența unui limbaj care să poată oferi posibilitatea unor interacțiuni cu cei din jur [2, p. 243].

Și acest limbaj rămâne a fi limbajul mimico-gestual, care este o metodă compensatorie limbajului verbal absent și se prezintă drept mijloc kinestezic, elementar de comunicare a surzilor cu realitatea înconjurătoare. Particularitățile constituirii și

utilizării limbajului mimico-gestual au fost cercetate de L. Vâgotschii, R. Boschis, I. Gheiliman, A. Diaciov, P. Oleron, W. Stokoe, G. Zaițeva, S. Zâcov, W. Wundt, ș.a.

Limbajul mimico-gestual constituie principala formă de comunicare a persoanelor cu dizabilități de auz. Este un important sistem comunicațional în cultura acestora, dar și în programele educaționale.

În studiul învățământului școlar, problemele de bază, fundamentale existente, au condus la formarea unor școli științifice distincte -care dezvoltă diverse (adesea diametral opuse) sisteme metodologice de predare a limbilor și abordări ale educației copiilor cu dizabilități de dezvoltare senzorială. Așadar, vom oferi o privire de ansamblu asupra celor trei concepte principale în educația surzilor prin utilizarea LMG (limbajul mimico-gestual) în procesul de comunicare.

Primul concept este „Sistemul Leongard”. Fondatorii „Sistemului Leonhard” au fost E. I. Leongard, N. D. Shmatko, T. V. Pelymskaya. Acest sistem interzice nu numai limbajul semnelor, ci și forma sa dactilă.

Esența „Sistemului Leongard” este că un elev surd este integrat într-o școală obișnuită, printre copiii cu auz normal. Uneori există un singur copil cu deficiență severă de auz în întreaga clasă. Această tehnică încearcă să învețe o persoană să audă și să vorbească. Limbajul semnelor nu este doar absent, ci este suprimat activ și intenționat. Ideea principală și scopul metodei este integrarea unei persoane surde în societate.

E. I. Leongard prezentând metoda sa scoate în evidență faptul „Ritmul dezvoltării audio-vorbirii și al comunicării vorbirii este determinat nu atât de gradul de conservare a sensibilității auditive (surd / auz), cât de condițiile ce vizează organizarea creșterii și educației copiilor. Un copil surd nu se naște cu o „psihologie specială”. Se formează atunci când un copil este izolat de familia sa, societate și nu este instruit în limba sa maternă în forma orală general acceptată.

Traseul normal de dezvoltare a copiilor surzi și cu deficiențe de auz este o consecință a practicii pedagogice normalizate, care păstrează viața în familie pentru copiii surzi și anume:

- mediul natural al legăturilor familiale, tiparelor de vorbire, tradițiilor și culturii în care copilul trăiește și este ridicat;
- viața în auz – cu aparate auditive bilaterale timpurii și mulți ani de muncă specială pentru dezvoltarea auzului vorbirii;
- viața în limbaj – modelarea inițiativei copiilor în vorbire și a independenței lor în demonstrarea înțelegerii textelor de orice grad de complexitate;
- viața în comunicare – formarea unui mod de comunicare oral general acceptat, adică excluderea limbajului semnelor și a dactilologiei în perioada de formare a formelor orale și scrise ale limbii materne la copii.

Practica normalizată duce la faptul că, datorită stării lor de spirit, elevii acestui sistem nu sunt nici etichetați cu un handicap și nici purtători de psihologie specială.

Munca comună a profesorilor și a părinților duce la faptul că vorbirea orală devine pentru copiii surzi (și cu deficiențe de auz) același mijloc natural și necesar de comunicare cu oamenii din jurul lor și între ei ca și pentru persoanele auzătoare.

Copiii surzi și cu deficiențe de auz percep vorbirea unii altora și a interlocutorilor lor auditivi pe baza percepției auditiv-vizuale, deoarece copiii de la o vârstă fragedă

poartă constant aparate auditive și de mulți ani se țin cursuri speciale cu copiii pentru dezvoltarea percepției auditive și auzul vorbirii.

În ultimii ani, a apărut o nouă generație de aparate auditive – cele digitale programabile. Acestea permit personalizarea individuală fină. Trebuie doar să vă amintiți despre necesitatea ca copilul să-și asculte singur vocea și vorbirea, adică părinții nu ar trebui să uite să cumpere microfoane la distanță pentru acele căști care au o intrare audio. Atunci când utilizează sistemul, părinții participă activ la abilitarea și reabilitarea copiilor. Aproape 40 de ani de practică au dovedit că orice părinte, indiferent de nivelul educațional, statutul social, locul de reședință, apartenența profesională sau situația financiară, poate participa activ la creșterea copilului lor surd. Reabilitarea părinților duce la faptul că familia, cu ajutorul specialiștilor, iese treptat din starea de depresie în care se află după descoperirea unui defect de auz la copil.

În practica mondială, există două tendințe care sunt esențial opuse în educația și dezvoltarea copiilor surzi și cu deficiențe de auz. Unul dintre ei cultivă o subcultură a surzilor, care apare în școli-internat speciale, unde copiii se găsesc orfani sociali. Logica și condițiile unei astfel de organizări a vieții copiilor surzi conduc la afirmarea că limbajul semnelor este limba maternă a surzilor.

A doua tendință ține de abilitarea completă, reabilitarea și integrarea surzilor în societatea auditivă: aceasta asigură realizarea tuturor capacităților potențiale ale dezvoltării mentale, de vorbire, emoționale și psihoindividuale ale fiecărui copil surd și cu dezabilitate auditivă. Acest lucru se poate întâmpla numai atunci când educația copiilor surzi este construită pe baza formelor orale și scrise ale limbii lor materne, ceea ce duce ulterior la stăpânirea deplină a vorbirii vorbite.

Prin abordarea sistemului Leongard, dezvoltarea auzului vorbirii are loc în unitate cu dezvoltarea înțelegerii vorbirii de către copii în formă orală și scrisă. Acest lucru se deosebește de alte abordări, în care dezvoltarea percepției auditive și dezvoltarea vorbirii sunt de fapt două procese separate, motiv pentru care latura conceptuală a vorbirii copiilor are de suferit, iar copiii întâmpină mari dificultăți la citirea textelor din toate disciplinele școlare.

Sistemul este în curs de implementare în familiile cu copii cu deficiențe de auz; în grupe speciale ale grădinițelor generale; în instituții preșcolare speciale; în clasele speciale ale școlilor generale. Datorită utilizării acestui sistem, în ultimele decenii a crescut o nouă generație de copii surzi vorbitori.

În ciuda unor realizări constatate ale sistemului Leongard, opinia reprezentanților de frunte ai Societăților de surzi din lume, în mod special al cercetătorilor, autorii ai cărții „Omul din lumea tăcerii”, V. Z. Bazoev și V.A. Palyonny vine în contradicție cu acest sistem, după părerea lor: „Integrarea deplină este acceptabilă pentru elevi cu resturi vizibile de auz. Cu surzii e mai greu. Chiar și în condiții favorabile și sânguință, rareori reușesc să depășească bariera de comunicare care îi desparte de cei care aud. Și în adolescență, ei încearcă adesea să învețe limbajul semnelor și își aleg prieteni dintre cei cu care pot comunica în această limbă. Dacă persoanele surde trăiesc exclusiv în lumea auzului, atunci rareori sunt fericiți. Din cauza atitudinii „sunt la fel ca toți ceilalți”, ei sunt într-o tensiune constantă.

Ideea din spatele sistemului Leonhard este ea însăși impregnată de spiritul umanismului, dar rezultatele dau naștere la mare îngrijorare. Motivul este că un copil surd

învață printre colegii care aud (este baza sistemului Leonhard), dar nu poate comunica pe deplin cu ei. Nu aude nimic (sau puțin de tot); citirea pe buze este posibilă numai cu contactul vizual direct „întreaga față”, deoarece citirea articulației în profil este mult mai dificilă și nu toți elevii surzi stăpânesc această tehnică, într-o echipă, asemenea condiții ideale nu există. Atitudinea celorlalți copii față de un egal surd este, în cel mai bun caz, condescendentă.

Profesorii din sălile de clasă obișnuite sunt orientați spre auz și, de obicei, nu stau nemișcați pe tot parcursul lecției, cu fața spre clasă, articulând cu atenție fiecare cuvânt; sunt liberi să dea explicații în timp ce scriu ceva pe tablă, stând cu spatele la clasă; mersul între rânduri; și, în general, deplasarea liberă prin sala de clasă. În aceste momente elevul surd este deconectat automat din procesul educațional; din motive obiective, el percepe și asimilează în fiecare zi mai puține concepte și semnificații noi decât colegii săi.

Limbajul semnelor nu este predat într-un astfel de sistem, care separă artificial un astfel de elev de surzii similari. Nu există mijloace de comunicare și nici un sistem de adaptare și, ca urmare, nu există contact.

Drept urmare, atunci când o astfel de persoană surdă este eliberată, el rămâne un străin pentru persoanele auzitoare, deoarece încă nu poate comunica cu ei în condiții egale și este respins de aceștia. Respingerea apare și din cauza faptului că, atunci când apelează la o astfel de persoană surdă „integrată”, semenii auzitori se confruntă cu faptul că nu înțelege lucruri obișnuite, de zi cu zi, pentru persoanele auzitoare; și este extrem de dificil să comunici cu o astfel de persoană. Rezultatul unor astfel de experimente este marea tragedie a individului: „unul dintre străini, un străin printre ai lui”. O persoană este izolată de toți oamenii, nu poate trăi în societate, nu poate crea o familie și o astfel de personalitate ruptă ajunge într-un grup sinucigaș. Doar câțiva găsesc puterea de a trece peste aceste bariere în viață, iată de ce acest concept a fost criticat dur.

Conceptul al doilea „Sistemul bilingv Zaitseva - Komarova”. Spre deosebire de „sistemul Leonhard”, sistemul bilingv Zaitseva-Komarova pune limbajul semnelor pe primul plan atunci când predau surzilor. Încep să o predea de la o vârstă fragedă, limba maternă este predată ca limbă străină. Această metodă vă permite să formați o bază conceptuală într-un limbaj firesc pentru elevii surzi, fără a pierde timpul prețios al copilăriei, cu abilitățile ei cognitive maxime, pe completarea „auditiv-vizuală” a lipsei de auz.

G. A. Karpova în manualul „Fundamentals of Deaf Pedagogy” scrie următoarele despre bilingvism: bilingvismul ca sistem de educație pentru surzi a început să prindă contur la sfârșitul anilor '60 al XX-lea în țările Europei de Vest în contextul conceptului sociocultural care a căpătat putere la acea vreme [Apud 1].

Bilingvismul are o platformă metodologică destul de dezvoltată, a cărei esență poate fi prezentată în următoarele prevederi:

- Poziția psiholingvistică asupra statutului limbajului semnelor. Limbajul semnelor este recunoscut ca un sistem de comunicare independent, universal, cu drepturi depline pentru comunicarea între surzi, controlat la nivel neuropsihologic de emisfera stângă, la fel ca limbajul verbal. Limbajul semnelor este unul dintre fundamentele formatoare de sistem ale minorității lingvistice - culturale ale limbajului semnelor.

- Poziția psihologică asupra rolului limbajului semnelor ca purtător de gândire și mijloc de comunicare în dezvoltarea unui copil surd. Copiii care vorbesc limbajul semnelor de la o vârstă fragedă au avantaje în dezvoltarea cognitivă, emoțională și psihosocială față de copiii surzi care nu vorbesc limbajul semnelor.
- Declarație socioculturală despre necesitatea opririi discriminării față de comunitatea de surzi. În primul rând, să ofere surzilor oportunitatea legală de a învăța în limbajul lor natural al semnelor, în mod egal cu limbajul verbal, adică pe baza bilingvismului verbal-semnal.

Cercetătoarea G. Zaitseva în articolul ei „Tracing sign speech in the communicative activities of the deaf” [3] scrie: „Sistemul de comunicare semnelor pentru surzi are o structură complexă: include varietăți colocviale și de trasare a vorbirii semnelor”. Limbajul semnelor conversațional, un sistem de semne independent, este folosit în principal în comunicarea informală, informală.

După ce stăpânesc limbajul semnelor vorbit în familie (dacă părinții sunt surzi) sau în grupul de copii a internatului unde copiii merg la studii, elevii surzi din liceu și școli vorbesc fluent limbajul semnelor vorbit și folosesc cu succes acest sistem în activitățile de comunicare. Trasarea vorbirii semnelor, care se formează ca un sistem secundar pe baza dobândirii limbajului verbal, servește nevoilor de comunicare ale surzilor într-un cadru oficial.

În studiile anterioare G.L. Zaitseva (1986, 1987), s-a constatat că limbajul semnelor de urmărire a surzilor se îmbunătățește constant, reflectând succesele în stăpânirea limbajului verbal. În același timp, s-a dovedit că există lacune semnificative în dezvoltarea vorbirii semnelor de urmărire a elevilor adulți surzi, ceea ce reduce caracterul informativ al mesajelor transmise folosind limbajul semnelor.

Postulatul principal al sistemului bilingv Zaitseva-Komarova este predarea surzilor în limbajul semnelor. Dar sistemul „Zaitseva-Komarova” diferă de „sistemul Zaitseva” într-un aspect fundamental, care schimbă complet însăși fundamentele conceptului creat inițial: sistemul modernizat de A. A. Komarova nu recunoaște vorbirea semnelor de urmărire, ridicând doar vorbirea semnelor vorbit la poziția dominantă, dându-i statutul de limbaj semnelor „autentic” al surzilor, limbajului de semne „autentic”.

Cercetătoarea în studiile sale menționează faptul că : „Există două tipuri de comunicare prin gesturi. În primul rând: un sistem lingvistic național cu drepturi depline, cu propria sa gramatică, cu propriul set de gesturi. Și există un alt tip de comunicare prin semne, care este folosit pentru a vorbi cu cei care sunt săraci la semnătură sau care și-au pierdut auzul târziu în viață. Adică un semn „adaptat”, o a doua limbă dobândită. Aceasta se numește discursul semnului de urmărire. Urmează ordinea cuvintelor și gramatica limbii țării”. Limba semnelor este într-adevăr un alt sistem lingvistic, adică o altă limbă. Există o poziție sistemică, care constă în:

- înlocuirea conceptelor: „limbajul semnelor conversațional” este înlocuit cu termenul „limbajul semnelor materne”;
- discreditând conceptul de „urmărire a limbajului semnelor”.

Această poziție pare părtinitoare și neștiințifică, exploatând sentimentele de „exclusivitate”, „specialitate”, „minoritate dezavantajată” în rândul persoanelor surde - vorbitori nativi de limbajul semnelor și este, de asemenea, un exemplu de manipulare cu

succes a unui grup social insuficient de alfabetizat .Sistemul de comunicare prin semne pentru elevii cu dizabilitatea auditivă severă are o structură complexă: include varietăți colocviale și de trasare a vorbirii semnelor. Limbajul semnelor conversațional, un sistem de semne independent, este folosit în principal în comunicarea informală. Trasarea limbajului semnelor, format ca sistem secundar pe baza dobândirii limbajului verbal, servește nevoilor de comunicare ale surzilor într-un cadru oficial”. Mai mulți cercetători consideră că „o sarcină importantă este creșterea nivelului de competență în abilitățile de viață ale elevilor surzi”. Este important să înțelegem care este relația, din punct de vedere al volumului, între trasare și limbajul semnelor vorbit.

O altă concepția este *Tehnica clasică a lui I. F. Geilman* care vine să explice realizarea comunicării cu elevii surzi în baza predării folosind toate mijloacele disponibile, în special folosind limbajul semnelor, predându-l ca a doua limbă străină. Accentul principal este pe învățarea limbii native, cu accent pe sensul cuvintelor și expresiilor transmise prin gesturi.

Postulatele Metodologiei clasice a lui I. F. Geilman se bazează pe o abordare integrată a personalității surzilor. Potrivit lui Geilman însuși „folosirea vorbirii verbale (orale și scrise) de către copiii și adulții surzi, adaptarea lor socio-culturală în rândul persoanelor auditive nu a dus la dispariția mijloacelor specifice de comunicare: ele sunt folosite ca ajutoare educaționale în instituțiile de învățământ speciale și pentru grupuri ale persoanelor surde sunt sisteme de semne verbale” [Apud 8]. În urma studiului asupra analizei structurale și semantice a limbajului mimico-gestual românesc, am reușit, în ansamblu, să realizăm nu doar unele delimitări conceptuale cu privire la acesta, dar și să remarcăm evoluția lui, care poate fi definit drept un limbaj vizual-spațial, articulat, în care se folosesc mâinile, fața și alte părți ale corpului, toate aceste elemente fiind vizibile. Între limbajul mimico-gestual și cel verbal există unele asemănări, dar și diferențe semnificative, în special datorită direcțiilor auditive și, respectiv, vizuale, în care evaluează cele două forme de limbaj.

Se consideră că viteza expunerii unui text în limba vorbită trebuie să fie mai mare decât cea a expunerii unuia în LMGR, deoarece mișcările mușchilor care participă în vorbire sunt mai mici decât cele ale membrelor corpului. Bellugi U. și Fischer S. au demonstrat că „durata expunerii unui text în limbajul gestual poate fi aproximativ egală cu durata comunicării verbale a aceluiași text, dacă gesturile sunt realizate de o persoană surdă, fluentă în limbajul gestual” [1, p. 183].

În concluzie, menționăm că însușirea tardivă a comunicării verbale se răsfrânge asupra dezvoltării psihice a elevului cu dizabilități severe auditive. Interacțiunea defectului primar și a celui secundar determină abateri în procesul de cunoaștere. Se afectează mai cu seamă structurile superioare ale psihicului. Plasticitatea funcției psihice superioare condiționează activitatea compensatoare intra-sistemică și extra-sistemică. Este important să relevăm că copiii surzi achiziționează concomitent câteva forme de comunicare: limbajul verbal (oral și scris) ce se prezintă drept instrument al gândirii, alfabetul dactil și comunicarea prin gesturi. Instituțiile educaționale se cer a sprijini elevii cu dizabilitate de auz în plan educațional, în procesul de facilitare a accesului la educație prin comunicarea bazată pe limbajul mimico-gestual românesc este un sistem lingvistic de sine stătător, utilizat independent de alte sisteme de comunicare, care are propriile caracteristici lexicale, morfosintactice și regionale [7, p. 18].

Referințe bibliografice:

1. BELLUGI, U., FISCHER, S. The rate of speaking and signing. In: *The signs of language*. Cambridge: Harbard University Press, 1979. ISBN 0674807960.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. ISBN 973-30-5130-6.
3. *Ghid metodologic pentru învățarea limbajului mimico-gestual în Republica Moldova*. Chișinău: Alianța INFONET, 2016. 200 p. ISBN 978-9975-136-12-9.
4. PĂUNESCU, C. *Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*. București, 1999. 302 p. ISBN 973-9431-43-7.
5. POPESCU, R. *Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare*. Cluj-Napoca, 2018. 176 p. ISBN 978-606.57-04888-8.
6. RADU, Gh. *Psihologie școlară pentru învățământul special*. București: Ed. Fundației Humanitas, 2002. 219 p. ISBN 973-99024-8-0.
7. ȘERBAN, I. *Strategii educative specifice în contextul dizabilității de auz*. Cluj-Napoca, 2019. ISBN 978-606-977043-6.
8. VERZA, E., VERZA, F. E. (coord.) *Tratat de psihopedagogie specială*. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p. ISBN 978-606-16-0006-9.

CZU 373.3:159.942

THE THEORETICAL FRAMEWORK OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

***Cristina KARABULUT, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
învățătoare la clasele primare, profesoară de limba engleză, grad didactic doi,
Instituția Publică Gimnaziul Nr. 31, Chișinău, Republica Moldova***

Rezumat: *Dificultățile emoționale și de comportament ale elevilor sunt rezultatul mai multor factori individuali, sociali și contextuali care lucrează în comun. Acest articol propune un cadru teoretic pentru interpretarea dificultăților emoționale și comportamentale ale elevilor din școlile primare.*

Cuvinte-cheie: *abilități emoționale, elevii din ciclul primar.*

Social and emotional skills influence how well people adjust to their environment and how much they achieve in their lives. The development of social and emotional skills is important not only for the well-being of individuals, but also for wider communities and societies as a whole. The ability of citizens to adapt, be resourceful, respect and work well with others, and to take personal and collective responsibility is increasingly becoming the hallmark of a well-functioning society. Coupled with increasing awareness of the malleability of social and emotional skills, and their growing relevance for the future world, this has attracted renewed interest from policy makers and researchers.

In an increasingly fast-changing and diverse world, the role of social and emotional skills is becoming more important. Rising complexity and the increasing pace of technological change, call for the ability to act independently and to adjust to changes on-the-go. A faster pace of living and a shift to urban environments means people need to engage with new ways of thinking and working and diverse groups of people [1, p. 24].

Growing automatisisation means that future jobs will be less routine and will be placing additional premiums on innovation, creativity and imagination – skills that are difficult to automate. Ageing and more diverse populations and the dismantling of traditional social networks place additional emphasis on people’s sense of trust, co-operation and compassion.

OECD organisation defines social emotional skills as “the set of abilities that regulate our thoughts, emotions, and behaviour.” Those skills are generally categorised differently from other cognitive abilities.

Roberts A. (2009) defines „emotional skills” personality traits as “relatively enduring patterns of thoughts, feelings, and behaviours that reflect the tendency to respond in certain ways under certain circumstances”. “Relatively enduring patterns” means that personality traits tend to be consistent characteristics of an individual, but it is important to note that they are not set in stone and, in fact, are susceptible to change [5, p. 2] “Tendency to respond in certain ways under certain circumstances” means that a trait’s influence on behaviour is not definite, but rather that it increases or decreases the likelihood that certain actions will occur in particular situations. In other words, personality characteristics represent habitual responses to everyday situations.

Emotional development is a complex process that begins in infancy and continues through adulthood. The first emotions that can be recognised in babies include joy, anger, sadness and fear. As children’s sense of self develops, more complex emotions like shyness, surprise, elation, embarrassment, shame, guilt, pride and empathy emerge. School-aged children and young people are still learning to identify emotions, understand why they happen, and how to manage them appropriately.

Emotional expression includes several components such as:

- physical responses (like heart rate, breathing and hormone levels);
- behavioural displays of emotion;
- feelings that children and young people recognise and learn to name;
- thoughts and judgments associated with feelings;
- action signals (for example, a desire to approach, escape or fight).

Influences on emotional expression include:

- values and beliefs about appropriate and inappropriate ways of expressing emotions that children and young people learn from families and educators;
- how effectively children and young people’s emotional needs are usually met;
- children and young people’s temperaments;
- cultural norms;
- emotional behaviours that children and young people have learned through observation or experience;
- the extent to which families are under various kinds of stress.

The rate of emotional development in children and young people varies from person to person. Some children may show a high level of emotional skill development while quite young, whereas others may still be developing the capacity to manage their emotions well into adolescence.

A person’s sense of self is strongly influenced by their perception of themselves. Knowing that they can be successful at what they do allows children and young people

to feel competent and confident – which, in turn, affects their emotional development. Children and young people who don't have many experiences of success can experience disappointment more often, which can lead to development of a negative sense of self. By being supported to learn to value their own strengths and efforts, as well as those of others, children and young people develop resilience to bounce back from challenges and hardship [3, p. 5].

Providing effective support for children and young people's emotional development starts with paying attention to their feelings and noticing how they manage them. Many learning communities incorporate specific programs to teach social and emotional skills. These skills can also be taught and learned through everyday interactions. Tune in to children and young people's feelings and emotions. Some emotions are easily identified, while others are less obvious. Tuning in to children and young people's emotions involves looking at their body language, listening to what they're saying and how they're saying it, and observing their behaviour. This allows you to respond more effectively to their needs and to offer more specific guidance to help them manage their emotions. Help children and young people recognise and understand emotions.

Talking to primary school students and teaching them about emotions helps them to become more aware of their own behaviour, as well as that of others. It also helps them to better manage their own emotions over time. Here is describe a several advice:

Set limits-let students know that it's normal and OK to have a range of emotions and feelings. Teach language and skills for dealing with strong or difficult emotions, such as anger and frustration, in a positive way. It's also important to set limits on aggressive, unsafe or inappropriate behaviours.

Be a role model-Showing students different ways you understand and manage emotions helps them learn from your example. If you lose your temper, apologise and show how you might make amends.

Children start developing them as babies, and new skills emerge as they get older. Not all kids develop at the same pace. But there are some milestones you can expect kids to meet around roughly the same age. See this list of social and emotional milestones at different ages. Social and emotional skills at different ages by Amanda Morin:

Ages 5–6 years:

- Enjoy playing with other kids and are more conversational and independent;
- Test boundaries but are still eager to please and help out;
- Begin to understand what it means to feel embarrassed.

Ages 7–8 years:

- Are more aware of others' perceptions;
- May complain about friendships and other kids' reactions;
- Want to behave well, but aren't as attentive to directions;
- Try to express feelings with words, but may resort to aggression when upset.

Ages 9–10 years:

- Share secrets and jokes with friends;
- May start to develop own identity by withdrawing from family activities and conversations;
- Are affectionate, silly, and curious, but can also be selfish, rude, and argumentative;

- Remember that all kids develop social and emotional skills differently. If kids don't meet every milestone for their age right away, that's OK.

If you're concerned that a child isn't hitting many of these milestones, keep track of what you're seeing. Share your concerns with others who can help. Parents, caregivers, teachers, and health care providers can all play a role in helping kids build social and emotional skills [4, p. 3].

Children grow and develop rapidly in their first five years across the four main areas of development. These areas are physical, communication and language, cognitive and social emotional. Social and emotional development means how children start to understand who they are, what they are feeling and what to expect when interacting with others. It is the development of being able to: form and sustain positive relationships; experience, manage and express emotions; Explore and engage with the environment. Positive social and emotional development is important. This development influences a child's self-confidence, empathy, the ability to develop meaningful and lasting friendships and partnerships, and a sense of importance and value to those around him/her. Children's social and emotional development also influences all other areas of development. Parents and caregivers play the biggest role in social and emotional development because they offer the most consistent relationships for their child. Consistent experiences with family members, teachers and other adults help children learn about relationships and explore emotions in predictable interactions. To nurture your child's social and emotional development, it is important that you engage in quality interactions like these on a daily basis, depending on the age of your child:

- Be affectionate and nurturing: hold, comfort, talk and sing with your baby, toddler and child.
- Help your baby experience joy in "give-and-take" relationships by playing games like "peek-a-boo."
- Provide your toddler with responsive care, letting them practice new skills while still providing hands-on help.
- Support your child's developing skills; help him/her, but don't do everything for your child, even if it takes longer or is messy.
- Teach social and emotional skills, such as taking turns, listening and resolving conflict.

Social emotional skills develop in line with personality. That's why it would be better to recall the well-known *Big Five Theory on personality traits* while talking about the types of social emotional skills. In agreement with many personality psychologists, Namrata P. (2015) defines the broad categories of the Big Five as follows:

- Openness to experience (open-mindedness);
- Conscientiousness (task performance);
- Emotional stability (emotional regulation);
- Extraversion (engaging with others);
- Agreeableness (collaboration) [5, p. 3].

In the OECD's study on social emotional skills, which is based on their international survey assessing 6 and 10-year-old students, it is estimated that there are 15 social emotional skills around The Big Five traits with an additional compound skill [1, p. 123].

These skills can be listed and defined as below:

- *Achievement orientation*: Setting high standards and working hard to meet them.
- *Responsibility*: Ability to honor commitments, and be punctual and reliable.
- *Self-control*: Ability to avoid distractions and focus attention on the current task in order to achieve personal goals.
- *Persistence*: Perseverance in tasks and activities until they are finished.
- *Stress resistance*: Effectiveness in modulating anxiety and ability to calmly solve problems (being relaxed, handling stress well).
- *Optimism*: Positive and optimistic expectations for self and life in general.
- *Emotional control*: Effective strategies for regulating temper, anger, and irritation in the face of frustrations.
- *Empathy*: Kindness and caring for others and their well-being that leads to valuing and investing in close relationships.
- *Trust*: Assuming that others generally have good intentions and forgiving those who have done wrong.
- *Cooperation*: Living in harmony with others and valuing interconnectedness among all people.
- *Curiosity*: Interest in ideas and love of learning, understanding, and intellectual exploration; an inquisitive mindset. *Tolerance*: Openness to different points of view, valuing diversity, and appreciating foreign people and cultures. *Creativity*: Generating novel ways to do or think about things through exploring, learning from failure, insight, and vision.
- *Sociability*: Ability to approach others, both friends and strangers, initiating and maintaining social emotional connections.
- *Assertiveness*: Ability to confidently voice opinions, needs, and feelings, and exert social emotional influence.
- *Energy*: Approaching daily life with energy, excitement, and spontaneity.
- *Self-efficacy*: Strong belief in personal ability to execute tasks and achieve goals.
- *Independence*: Ability to evaluate information and interpret it through independent and unconstrained analysis.
- *Self-reflection/Meta-cognition*: Awareness of inner processes and subjective experiences such as thoughts and feelings, and the ability to reflect on and articulate such experiences.



Figure 1. The „Big Five” domains of social emotional learning by Namrat P.

Social emotional learning is an important process especially for students because it can help boost student's success. Social emotional learning is said to increase success by an average of 11 points. This is due to the development of prosocial behavior such as kindness, sharing and empathy.

Social emotional learning also improves students' attitudes towards school and reduces depression and stress among students. An effective social emotional learning programme includes a coordinated classroom, school, family and community practices that help students develop the following five core skills:

- *Self-Awareness*: It is the ability to perceive one's own feelings, thoughts, and accurately recognize how they affect their own values and behavior.
- *Self-Management*: It is the ability to successfully organize emotions, thoughts and behaviors. For example, the ability to set personal and academic goals, and work towards them.
- *Social Awareness*: The ability to understand, take and empathize with others' perspectives, including those with different cultures and cultivation environments.
- *Relationship Skills*: The ability to establish and maintain mutually healthy and rewarding relationships with different individuals and groups.
- *Responsible Decision-Making*: To be able to make constructive choices about ethical behaviours, decisions regarding security concerns, personal behaviour based on social norms and social interactions [2, p. 22].



Figure 2. Social emotional learning by Lauran Cole

Here are some strategic actions that will help you guide your child in improving their social emotional learning skills [3, p. 6]:

- Define and verbalize your children's emotions: If they are crying, tell them "You look sad" or "It looks like you are mad right now." This way you can reflect their emotions to them with words and help them understand and verbalize them too.

- Approve your children’s feelings: Instead of saying “Stop shouting and calm down, it’s not a big deal” try to say “I know you are really angry right now but we can talk about it.” This way you can show them that it’s sometimes okay to have big feelings.
- Try to build some empathy together: Ask them “Can you show me how your friend’s face was when you hit him?” This way they will learn to show empathy in regards to what others could have felt.
- Give your kid some space and let them experience uncomfortable feelings: Everyone feels alone or bored sometimes. Teach them how to handle those feelings instead of avoiding them. This will help them tolerate disturbing feelings and situations going forward.
- Accept emotions & correct behaviours: It’s okay to feel angry sometimes. Eventually, we need to feel that anger in some specific situations. However, it is never acceptable to show aggressive behaviours. Teach your children that the feeling is normal, but they shouldn’t be screaming loudly in a public area just because they are feeling an emotion as this may make other people uncomfortable.
- Support other cognitive skills: Improving verbal and mathematical skills will also support children’s social emotional development, as they affect communication and reasoning abilities.
- Scientific educational brain games apps developed by academicians.

In conclusion every parent should keep in mind that all kids can shape and develop their social and emotional skills differently. Trying to find ways that suit your kids’ needs, interests and according to learning styles (such as visual, sensory, cognitive or auditory learning style) is always a better solution than blaming yourself or the kids. We are all social emotional beings and throughout our lives, we all continue to shape our behaviours and relationships.

However, for lifelong well-being, the development of social emotional skills should be shaped wisely as a child opens its eyes to this world. Early ages are especially important for kids as they explore the world and every concept related to it. They are so eager to learn new things and they shape a future with what they have learnt in their childhood.

Bibliographic references:

1. CHERNYSHENKO, O. *Social and emotional skills for student success and wellbeing: conceptual framework for the oecd study on social and emotional skills* [online] [citat 01.12.23]. Retrieved from: <file:///C:/Users/user/Desktop/emotional%20skills.pdf>
2. COLE, L. *What are socialemotional skills?* [online] [citat 15.11.23]. Retrieved from: <https://www.mentalup.co/blog/social-and-emotional-skills-in-children>
3. KANKARAS, M. *Theory and empirical practice in research on social and emotional skills* [online] [citat 05.11.23]. Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.993878/full>
4. MORIN, A. *Social and emotional skills at different ages* [online] [citat 12.11.23]. Retrieved from: <https://www.understood.org/en/articles/social-and-emotional-skills-what-to-expect-at-different-ages>
5. NAMRATA, P. Emotional Intelligence: A Theoretical framework. In: *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2015, Volume 6, Issue 5, ISSN 2229-5518.

FUNDAMENTELE EDUCAȚIEI BAZATE PE ÎNCREDEREA ÎN SINE A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

**Laura-Monica MORĂRAȘU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
profesoară pentru învățământul primar,
Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România**

Abstract: *Inclusive education in schools means making appropriate use of human, material and methodological resources for all children, so that every actor in the educational process learns and develops. It implies an educational partnership in which teachers, children, parents and others in the community participate together in the educational and teaching process. Every child with learning difficulties has the right to be seen as a child with opportunities for development, and how we address them is crucial to their image. Guidance should focus on the child, not the problem.*

Keywords: *inclusion, integration, self-reliance, special educational requirements, social and emotional integration.*

Integrarea copiilor cu CES în comunitate este una dintre prioritățile societăților moderne care promovează securitatea socială. De mai bine de un deceniu, societatea românească a depus eforturi uriașe pentru a realiza reforme reale în toate structurile sale constitutive, dintre care procesul educațional este o parte esențială. Una dintre cele mai importante condiții ale educației este ca toate componentele educaționale – școala și casa – să acționeze la unison deplin. Țările din întreaga lume au decis să asigure o educație incluzivă și de calitate pentru toți copiii până în 2030 și să reducă impactul negativ asupra bunăstării emoționale a elevilor.

Cerințele educaționale speciale (CES) este un termen care a apărut și s-a dezvoltat în ultimii 20-30 de ani, în mare parte din dorința de a înlocui anomaliile educaționale și inadapările școlare care nu mai corespund unei noi viziuni a dreptului la educație într-o formă adecvată.

Conceptul a fost prezentat pentru prima dată în Marea Britanie în 1978 și a fost discutat ulterior la Conferința internațională „Cerințele educative speciale – reale sau artificiale?” din Cardiff în 1990 și la o conferință internațională din Jomtien, Thailanda (1990). Termenul a fost adoptat ulterior de UNESCO (1995) [14, p. 45].

O mai bună înțelegere a conceptului de nevoi educaționale speciale necesită, în primul rând, o abordare care să se concentreze mai degrabă pe învățare decât pe particularitățile care îi disting pe copii în procesul general de formare și dezvoltare personală.

Prin urmare, pentru ca dreptul la educație să aibă sens, sistemele de educație trebuie să fie concepute și puse în aplicare ținând seama de natura extrem de diversă a acestor caracteristici și cerințe [7, p. 8].

Conceptul de nevoi educaționale speciale (CES) corespunde, prin urmare, următoarei abordări:

- presupune că fiecare copil este unic și fiecare copil poate învăța;
- valorifică unicitatea tipului de învățare determinată de caracteristicile individuale;

- promovează diversitatea copiilor ca mijloc de învățare care, dacă este utilizată în mod corespunzător (prin intermediul curriculumului), sprijină și îmbunătățește învățarea.

CES definește *continuitatea* problemelor speciale din domeniul educației, de la dizabilități severe și profunde până la dificultăți de învățare și dizabilități minore. Registrul său, așa cum este înțeles de UNESCO (1995), include:

- 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 [14, p. 47].

Derivat din experiența internațională (învățământ cu nevoi speciale), ECS este un termen introdus încă din 1995 de UNESCO în contextul Conferinței de la Salamanca (1994) [7]. Se referă la adaptarea și suplimentarea educației la anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și de integrare educațională și școlară. Motivația acestei terminologii subtile, care înlocuiește *educația specială*, este aceea de a pune mai mult accent pe faptul că anumitor copii cu nevoi și cerințe speciale specifice li se pot satisface nevoile atât în mediile de învățare integratoare obișnuite, cât și în mediile educaționale segregate.

CES și ECS sunt, prin urmare, concepte mai largi decât *educație pentru nevoi speciale*. Aceste două concepte pot fi, de asemenea, asociate cu educația integrată și, respectiv, incluzivă. Astfel, conceptul de CES pare a fi mai compatibil cu conceptul de integrare, în timp ce celălalt termen, ECS, pare a fi preferat pentru educația incluzivă. Cu toate acestea, unele țări europene utilizează ambii termeni [14, p. 48].

Începuturile educației speciale (și ale psihoeducației speciale) sunt legate în principal de numele lui Itard, un medic francez care a început să educe copiii idioți la Institutul Național pentru Surdo-Muți din Paris (sfârșitul secolului al XVIII-lea). Unii autori consideră că acest eveniment a fost primul pas spre o pedagogie științifică a educației acestor copii [13, p. 68].

Dezvoltarea psihologică a copiilor cu CES se referă la formarea proceselor și abilităților psihologice, o serie continuă și consecventă de schimbări, transformări cantitative și calitative în formarea funcțiilor psihologice și a trăsăturilor de personalitate din copilărie până în adolescență.

Pe parcursul dezvoltării copiilor cu CES, există un decalaj în ritmul de dezvoltare a proceselor mentale. Acest decalaj se datorează diferențelor de viteză cu care au loc aceste procese, ceea ce duce la un decalaj între vârsta cronologică (vârsta biologică) și vârsta psihologică. Vârsta psihologică poate varia în funcție de aspectele mentale, chiar dacă calendarul vârstei cronologice este același [12, p. 144].

Identificarea problemelor de dezvoltare a unui copil, adică a nevoilor educaționale speciale, este foarte importantă în ceea ce privește intervenția timpurie, care poate duce la reducerea sau ameliorarea deficitelor și dificultăților.

În practica internațională, există diferite proceduri de identificare a nevoilor educaționale speciale, aplicate de diferite organisme profesionale. Punctul comun al tuturor metodologiilor existente este necesitatea identificării timpurii a problemelor și a trimiterii către specialiști [12, p. 200].

Calitatea și eficiența incluziunii educaționale a copiilor cu CES depinde în mare măsură de calitatea și adecvarea resurselor implicate în acest proces.

Pentru a aborda în mod adecvat CES, sistemul educațional trebuie să dispună de resurse suplimentare (educaționale, financiare, materiale și umane) planificate și alocate în funcție de nevoile copilului. În prezent, un sprijin metodologic valoros în acest sens este pachetul de resurse pentru profesori al UNESCO *Sprijin special în sala de clasă* (pachetul de resurse EDD), care este utilizat în peste 60 de țări din întreaga lume. Acest pachet de resurse reunește tehnici pe care profesorii le pot utiliza pentru a oferi sprijin educațional [12, p. 208].

Cadrele didactice (educatori, învățători, profesori de disciplină, profesori de sprijin etc.) rămân o resursă esențială în procesul de acordare a sprijinului educațional. Profesorii dobândesc noi roluri și competențe în promovarea educației incluzive și în asigurarea incluziunii educaționale a copiilor cu nevoi diferite [12, p. 208].

Caracteristicile elevului cu CES:

- nu are maturitate și este adesea narcisist și egocentric;
- se teme adesea de școală, dar colegii îl pot ajuta să depășească această teamă;
- are capacitatea de a înțelege, dar nu are capacitatea de a relata ceea ce știe;
- poate fi copleșit de ceea ce are de făcut;
- poate ști cum să rezolve problemele, dar nu le poate rezolva în mod practic.

Elevii cu CES manifestă, de obicei, o lipsă de încredere din cauza incapacității lor de a face față anumitor materii și activități. Faptul că au un anumit tip de handicap sau deficiență le îngustează percepția de sine în ceea ce privește abilitățile și competențele pe care mulți dintre ei le posedă [15].

Dificultatea cu acești elevi este că sunt slab integrați în societate, au abilități de adaptare slabe și trăiesc într-o teamă constantă de respingere socială. Performanțele lor sunt puternic influențate de încrederea în sine.

Pentru astfel de elevi, identificarea timpurie a încrederii în sine scăzute, identificarea cazurilor și dezvoltarea de soluții pentru îmbunătățirea încrederii în sine sunt importante pentru o integrare corectă și un succes mai mare la școală [15].

Încrederea în sine este un concept complex, studiat de autori precum: M. Welch, Ch. Watson, D. Rotter, G. Butler, H. Driscoll etc.

Unii susțin că este înnăscută și o consideră o trăsătură de caracter, un dar natural; alții susțin că este dobândită și o consideră un răspuns pozitiv dobândit în urma unor experiențe de succes; iar alții o consideră una dintre consecințele forței de sine.

Welch susține că încrederea este ceva ușor de simțit, dar greu de exprimat în cuvinte [4, p. 71]. Hosmer vorbește, de asemenea, despre complexitatea conceptului, susținând că, deși importanța încrederii este înțeleasă, nu există un acord asupra semnificației acesteia. Încercările de a defini termenul de încredere au fost catalogate ca variind de la potpuriu plin de confuzie până la mlaștină conceptuală [4, p. 18].

Conform *Psychology Dictionary*, încrederea în sine este sentimentul de siguranță pe care-l ai atunci când știi că te poți baza pe abilitățile, capacitățile și judecata ta, credința că poți face față cerințelor pe care le primești și că ceea ce ai făcut este bine, încrederea este sentimentul de siguranță pe care îl simți cineva atunci când știe că se poate baza pe abilitățile, competența și judecata sa, că poate face față solicitărilor pe care le primește și că este convins că ceea ce a făcut este corect [16].

Încrederea în sine se bazează pe valoarea și importanța percepută a ființei umane. Este rezultatul unei evaluări a punctelor noastre forte și a punctelor slabe. Înseamnă să te iubești în mod obiectiv, să fii bun cu tine însuși și să te simți demn de a fi iubit și fericit. Înseamnă să știi că ești unic și să trăiești în armonie cu tine însuși și cu ceilalți [11, p. 6].

Binay (2020) consideră că a fi încrezător în tine înseamnă: să crezi în tine și în calitățile pe care le ai, să știi că ești unic, să identifici ceea ce este important pentru tine și nevoile tale, să fii convins că nu există eșecuri, doar experiențe, să vezi latura pozitivă a lucrurilor, să-ți ascuți vocea interioară și să îi ascuți pe ceilalți, să înfrunți micile probleme, fără a te da bătut [3, p. 9].

În același timp, Binay (2020) prezintă o listă a lucrurilor care diminuează încrederea în sine, precum ar fi: protejarea în exces a copilului, adresarea unor cuvinte jignitoare, criticarea în mod constant a ideilor lor, lipsa de reacție sau pedeapsa, așteptările prea mari sau dimpotrivă, neimplicarea în dificultățile cu care se confruntă copilul acasă sau la școală [3, p. 9].

Scopul principal al școlilor de masă pentru elevii cu CES este de a-i ajuta să se integreze în mediul școlar. Școlile ar trebui să urmărească transformarea elevilor în indivizi care își pot crea propriile procese și strategii de raționament pentru a-i ajuta să rezolve probleme reale și familiare.

În calitate de învățătoare, am fost pusă în situații în care în clasa mea se aflau elevi cu nevoi educaționale speciale. Am încercat să găsesc cele mai bune metode de predare și strategii de integrare, astfel încât toți participanții să poată participa conștient la activități. Am ținut cont de faptul că elevii respectivi au nevoie de sprijinul profesorilor, dar și al colegilor lor de clasă.

Prin urmare, după o analiză amănunțită a evaluării inițiale, conținutul a fost conceput individual și diferențiat, astfel încât elevii să îl poată înțelege. Cred că învățarea ar trebui să fie văzută ca un proces în care elevii sunt participanți activi și își asumă roluri și responsabilități.

Având în vedere diferențele dintre elevi, am elaborat planurile individuale de învățare în vederea adaptării educației la nevoile individuale. Toți copiii care participă la procesul educațional ar trebui să beneficieze de diferențiere educațională din următoarele motive: au abilități și interese diferite, experiențe de învățare anterioare variate, medii sociale diverse și stiluri comportamentale diferite, pentru că au ritmuri și stiluri de învățare individuale.

Pentru o dezvoltare armonioasă a copilului cu CES și pentru a crește încrederea în sine, am ținut cont de următoarele aspecte:

- tratarea copilului ca pe o persoană, și în al doilea rând ca pe o persoană cu deficiență;
- m-am asigurat că a fost alături de alți copii și că nu a fost izolat;

- am urmărit ca ceilalți copii nu sunt cinici și că își tratează colegii care au deficiențe cu respect;
- am încurajat și am apreciat copilul, chiar dacă notele sale erau foarte slabe;
- am inclus copilul în toate activitățile școlare și extrașcolare.

Studiu de caz:

Informații generale:

Eleva A.D., clasa a II-a, prezintă următorul tip de dizabilitate- tulburare de citire (dislexie):

- citiri eronate (confuzie de litere; omisiune sau adăugare de litere, silabe sau cuvinte; inversarea silabelor sau a cuvintelor scurte; citire deformată, incompletă sau incorectă a cuvintelor, repetarea silabelor unui cuvânt);
- dificultate în înțelegerea textelor citite;
- dificultatea de a povesti textele citite;
- dificultatea de a memora texte și poezii [1, p. 7].

Instrumente folosite în evaluare: fișa psihopedagogică, observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup, fișe de evaluare inițială, probe de examinare a lexiei (N. Gheorghiu, A. Fradis) [8, pp. 103-104].

Caracteristicile atitudinilor de învățare și ale stilurilor de învățare:

- în multe cazuri, eleva A. D. nu înțelege sarcina, ori nu o poate rezolva fără ajutorul și îndrumarea unui adult;
- învață mai ușor după auz;
- obosește ușor, nu se poate concentra asupra unui lucru pentru mult timp, este ușor de distras de stimulii din mediul înconjurător;
- lucrează încet și îi ia mult mai mult timp decât colegilor pentru a finaliza o sarcină.

Nivelul achizițiilor școlare:

- *nivelul de dezvoltare a vocabularului:* comunicare neclară, înțelegere slabă, distorsiuni verbale în exprimarea orală;
- *dificultăți de vorbire:* rezistență la terapia logopedică;
- *limbaj receptiv:* înțelegere slabă, dificultăți în exprimarea conținutului în cuvinte și propoziții;
- *limbajul expresiv:* imitație – gesturi – un anumit limbaj imitativ;
- *pronunțare:* dislalică, inteligibilitate redusă;
- *ritmul și fluența vorbirii:* tulburări de vorbire;
- *afectivitate:* instabil din punct de vedere emoțional, necesitând sprijin emoțional permanent, rezistență scăzută la frustrare;
- *motivație:* extrinsecă, necesitând sprijin familial;
- *gândire:* concret-intuitivă, lacunară, manifestă stereotipie și rigiditate, incapabilă de analiză și sinteză;
- *memorie:* mecanică, domină cea involuntară;
- *atenție:* nu se poate concentra o perioadă mai lungă;
- *imaginație:* reproductivă, îi place să deseneze, știe să îmbine culorile;
- *voința:* reticentă, încăpățânată, nu cooperează în mod constant;

- *temperament*: pasiv, relativ izolat în raport cu anturajul; adesea într-o stare de nesiguranță;
- *atitudini*: în general disciplinată, dar încăpățânată, copilăroasă și instabilă în comportament;
- *aptitudini*: desenează;
- *maturitate psihosocială*: imatură, instabilă, vulnerabilă din punct de vedere emoțional;
- *comportament în activitățile școlare trecute și prezente*: participare limitată la activitățile școlare; nivel de stăpânire foarte scăzut;
- *comportament în afara școlii*: sociabil, orientat spre joacă, dependent din punct de vedere social și emoțional de adulți (familie), îi este frică să nu fie respinsă.

În vederea stabilirii obiectivelor educaționale pentru realizarea PIP pentru eleva A.D., la începutul anului școlar au fost evaluate dificultățile din următoarele domenii:

- domeniul socializării: construirea unor punți emoționale între ea și colegii de clasă;
- domeniul școlar: dislexie, probleme de comunicare, incapacitatea de a scrie logic.

Ipoteze:

- dacă eleva A.D. beneficiază de sprijin psihologic și motivațional din partea membrilor familiei și consilierea psihologică profesională, acestea pot ajuta la restabilirea echilibrului psihologic și emoțional prin creșterea încrederii în sine, încrederea în propriile forțe;
- dacă eleva A.D. participă la ședințele regulate de logopedie și la orele de curs la școala la care este înscrisă, se va îmbunătăți situația sa școlară;
- implicarea elevei într-o varietate de activități în cadrul școlii și în afara acesteia, permițându-i să se auto-motiveze, să fie creativă și să își dezvolte abilitățile, favorizând dezvoltarea armonioasă a personalității.

Scopul activităților desfășurate cu eleva A.D. este de a atenua și de a elimina dificultățile cauzate de deficiențele copilului pentru a maximiza potențialul acestuia și pentru a obține pregătirea și socializarea școlară, de a crește încrederea în sine, în propriile capacități.

În stabilirea activităților, nu m-am centrat pe problemele întâmpinate, ci mai degrabă pe aptitudinile elevei, pe interesele acesteia, concentrându-mă pe resursele de care aceasta dispune, mai ales că dislexicii au emisfera cerebrală dreaptă dominantă [5, p. 19].

Copiii cu dislexie trebuie ajutați să își construiască o imagine de sine pozitivă. Prin atitudinea și comportamentul lor, cadrele didactice arată că elevul este încurajat, lăudat, ascultat, că i se vorbește cu respect, că i se vorbește pe un ton calm și cald și că i se acordă atenție. Mesajul de valoare și unicitate transmis de educatori este esențial pentru dezvoltarea unei personalități armonioase [5, p. 23].

În prima fază (septembrie-decembrie), obiectivele programului au fost stabilite pentru:

- reducerea și eliminarea decalajelor de cunoștințe a elevei;
- educarea unei exprimări lingvistice corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- formarea și dezvoltarea competenței comunicative.

Am acordat o atenție deosebită dezvoltării abilităților de prelucrare fonologic, în acest scop, am conceput activități de tip joc, cum ar fi:

- *Sesiuni de rime*: recunoașterea cuvintelor care rimează și oferirea de exemple de cuvinte care rimează cu un anumit cuvânt.
- *Analiză și sinteză*: propoziție-cuvânt, cuvânt-cuvânt:
 - numărarea cuvintelor în propoziții; alcătuirea de propoziții din câteva cuvinte pe baza cuvintelor cheie; completarea propozițiilor incomplete.
- *Analiza și sinteza fonologică*: cuvânt-silabă; silabă-cuvânt:
 - să împartă corect cuvintele în silabe; să dea exemple de cuvinte care încep cu o anumită silabă, să alcătuiască un cuvânt din silabe date.
- *Distincția fonemelor*:
 - distingerea consoanelor surde de cele sonore, distingerea consoanelor cu puncte de articulare apropiate.
- *Manipularea fonemelor*:
 - înlocuirea unui sunet dintr-un cuvânt cu un altul și găsirea noului cuvânt rezultat; omiterea unui sunet dintr-un cuvânt și găsirea noului cuvânt rezultat; inserarea unui sunet într-un cuvânt și găsirea noului cuvânt rezultat.

Cuvintele oferite pentru analiză le-am ales în funcție de nivelul lor de dificultate, astfel încât dezvoltarea abilităților de procesare fonologică să aibă loc într-un mod natural și fluent [5, pp. 26-27].

Eșecurile repetate în școlarizare nu dispar fără a lăsa urme. Dislexia, disgrafia și discalculia, dacă nu sunt tratate corespunzător, au consecințe grave asupra dezvoltării emoționale, duc la o dezvoltare deficitară a personalității și la dificultăți de integrare socială.

Acești copii pot deveni adulți cu o stimă de sine scăzută dacă nu primesc ajutorul potrivit la momentul potrivit [1, p. 9].

În ceea ce privește socializarea, am propus următoarele obiective:

- să dezvolte relații de prietenie și cooperare cu colegii de clasă și să participe la activități de grup (profesori, profesori de sprijin, părinți);
- să comunice în mod deschis cu cei cu care interacționează (profesori, profesori de sprijin și părinți).

Pentru creșterea încrederii în sine am aplicat o serie de activități-jocuri, atât la nivelul clasei, cât și individual cu eleva A.D.:

Exercițiu de autocunoaștere: Elevii sunt rugați să noteze 10 propoziții de tipul: „Eu sunt ...”.

Apoi, elevii care doresc, vor prezenta ceea ce au notat. Vor avea loc discuții raportate la exercițiul „Eu sunt” la nivelul întregii clase.

Jocul ecuson: Elevii vor primi câte un post-it pe care sunt rugați să își scrie prenumele cu litere de tipar, pe verticală și apoi să realizeze acrostihul prenumelui cu trăsături pozitive/calități, definitorii. Elevii vor fi rugați să prezinte ceea ce au notat (pentru a-și conștientiza latura pozitivă) [10, p. 18].

Un alt exercițiu-joc, de data aceasta aplicat individual elevei A.D., a fost *Coconul meu*.

Obiectiv propus: să-și construiască bula de siguranță și starea de bine.

Materiale necesare: pot fi folosite ghiduri de călătorie, cărți poștale, reviste, foarfece, mirodenii și /sau sticlute cu parfum, radio, dar pot fi suficiente și o hârtie și creioane colorate.

Modalitate de lucru:

- am rugat-o pe A.D. să-și imagineze un loc în care s-ar simți bine, relaxată, zâmbitoare, care să reunească tot ceea ce îi place, punând accent pe exprimarea spontană;
- am îndrumat-o să descrie amănunțit ceea ce vede, ce aude, ce simte (culori, vreme, elemente de decor, mirosuri, zgomote, muzică, materiale, personaje, idei, sentimente), chiar dacă locul era real sau imaginar;
- mi-am notat tot ceea ce a descris, iar ei i-am propus să deseneze;
- când descrierea a fost completă, i-am spus să se așeze confortabil și i-am citit încet descrierea făcută de ea;
- am rugat-o să descrie toate senzațiile pe care l le confer starea de bine: inspiră adânc, inima îi bate ușor, se simte calmă, relaxată.

În zilele următoare i-am citit din nou descrierea coconului, propunându-i să -și amintească de el și să se retragă acolo mai des [11, p. 62].

O altă activitate desfășurată a fost: *Fereastra casei*.

Obiective: la sfârșitul activității, participanții vor fi capabili:

- să-și descrie calitățile ca membri ai unei familii;
- să vorbească despre responsabilitățile lor în cadrul familiei;
- să povestească despre senzațiile, trăirile lor în sânul familiei;
- să determine factorii (componenta familia) ce contribuie la dezvoltarea imaginii de sine.

Concepte-cheie: responsabilitate, sentiment, senzații, trăiri emoționale, imagine de sine.

Grup țintă: elevi de toate vârstele, profesori, părinți.

Materiale: fișa de lucru *Fereastra casei*, creioane colorate, carioca, pixuri.

Timp de lucru: 45 minute.

Scenariul activității:

- Elevilor li se distribuie creioane colorate, carioca și fișa de lucru „Fereastra casei”.
- Facilitatorul explică participanților că, în următoarele 15 minute, ei vor complete ferestrele casei în ordinea întrebărilor:
 - Scrie 3 caracteristici pe care le posezi tu ca membru al familiei.
 - Ce responsabilități ai tu în familie?
 - Cum te simți când te afl i în sânul familiei?
 - Amintește-ți un eveniment plăcut petrecut în familia ta.
- Participanții completează ferestrele casei răspunzând la întrebări. Cei de vârstă mai mică și cei care se exprimă mai ușor prin desene completează ferestrele casei utilizând acest procedeu (mici desene reprezentative).
- Fiecare participant își prezintă casa și citește ce a scris în fiecare rubrică.

Analiza activității:

- Cum credeți, au și alți membri ai familiei calitățile pe care le posedați voi?
- A fost greu să identificați cați responsabilitățile voastre?

- Considerați că responsabilitățile pe care le aveți sunt în corespundere cu vârsta și cu posibilitățile voastre, ori vă depășesc?
- Cum a fost să analizați senzațiile pe care le trăiți alături de familia voastră? Dacă ar fi să exprimați acest lucru printr-un raport de proporții, atunci care dintre ele ar predomina, cele cu conotație pozitivă sau cele cu conotație negativă? [2, p. 47]

Constatări realizate în urma demersului de intervenție realizat:

- ritmul citirii s-a îmbunătățit, fetița reușește acum să citească mai repede;
- este mult mai sigură pe ea atunci când citește și este foarte dornică să evolueze mereu;
- depășirea dislexiei sporește încrederea copilului și integrarea socială este mai mare.

Terapia logopedică îi poate ajuta pe copii să câștige încredere.

Metodele folosite au avut un impact pozitiv ridicat:

- lauda și încurajarea în mod constant a elevei și a părinților;
- stimularea în mod constant și recunoașterea realizărilor;
- folosirea jocului didactic ca principală metodă de învățare.

Concluzii:

- Pentru ca acești copii să progreseze, este nevoie de o învățare multisenzorială explicită. Ei nu trebuie să piardă timpul repetând ceea ce au învățat deja; mai degrabă, trebuie să facă schimbări în modul în care învață și în sprijinul pe care îl primesc.
- Copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de o introducere adecvată în citire și scriere, adesea prin alte metode și mijloace decât cele utilizate în mod normal de către profesorul clasei respective.
- Construirea unei imagini de sine pozitive este o altă nevoie a copiilor cu dizabilități de învățare. Acest lucru poate fi realizat pe fondul unor activități de grup care vizează îmbunătățirea imaginii de sine și a relațiilor pozitive între profesori și elevi și între elevi. Astfel de relații ar trebui să ofere o bază pentru încredere reciprocă, empatie pentru experiențele, sentimentele, preocupările comune, cunoștințele și experiențele de învățare ale celorlalți.
- Metodele și tehnicile de învățare pentru memorarea și exprimarea ideilor de conținut reprezintă o altă cerință pe care educatorii o pot aborda în cadrul clasei obișnuite.
- Elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de profesori care înțeleg modul lor de învățare, se pot adapta ritmului acestora și îi pot orienta să-și depășească dificultățile fără a-i desconsidera.

Referințe bibliografice:

1. BARTOK, E. *Copilul dyslexic - o responsabilitate comună*. Ghid destinat cadrelor didactice și părinților copiilor cu tulburări specifice de învățare. Tîrgu Mureș: CJRAE Mureș, 2017. 28 p. ISBN 978-973-0-24967-5.
2. BELDIGA, C. et al. *Învăț să fiu*. Ghid pentru psihologi școlari, ditișigini, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. 228 p. ISBN 978-9975-9763-1-2.
3. BINAY, F. *Încrederea în sine*. București: Ed. Litera, 2020. 93 p. ISBN 978-606-33-4954-6.
4. BRANDEN, N. *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*. București: Ed. Colosseum, 1996. 209 p.
5. CHIRILĂ, M. *Dislexia*. Ghidul profesorului și al elevului. Iași: Ed. Spiru Haret, 2016. 42 p. ISBN 978-973-579-264-0.
6. *Convenția cu privire la drepturile copilului*. ONU, 1989.

7. *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate*, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995.
8. OPREA, V., NIȚU, E., CHIRIACESCU, D., LUNGU, E. *Set de instrumente. Probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități*. București: Ed. MarLink, 2003, 162 p. ISBN 9738411068.
9. PANUȘ, V., CUCER, A., PAVLENKO, L., CHICU, V. *Incluziunea copiilor cu CES în instituțiile preuniversitare de învățământ din Republica Moldova*. Chișinău, 2007.
10. *Revistă editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu, Tendințe*. 2017, nr. 7. ISSN 2066- 9879.
11. ROEHRIG, C. *Ajută-ți copilul să-și dezvolte încrederea în sine*. București: Ed. Litera, 2020. 79 p. ISBN 978-606-33-4957-7.
12. VELIȘCO, N. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2017. ISBN 978-9975-87-298-0.
13. VRĂȘMAS, E. *Educația copiilor cu Cerințe Educativ Speciale*. Curs pentru Învățământul la distanță, Proiectul pentru Învățământul Rural.
14. VRÂNCEANU, M., Pelivan, V. *Incluziunea socio-educatională a elevilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Chișinău, 2011. 301 p.
15. [online] [citată 21.11.2023]. Disponibil: <https://edict.ro/spune-mi-cum-te-vezi-ca-sa-ti-spun-cine-esti-imaginea-si-stima-de-sine-la-elevii-cu-ces-din-clase-incluzive/>
16. [online] [citată 22.11.2023]. Disponibil: <https://www.paginadepsihologie.ro/increderea-in-sine-se-poate-construi/>

CZU 37.015.3:316.624.3

STRATEGII ȘI PROGRAME DE INTERVENȚIE ȘI PREVENȚIE A BULLYING-ULUI / CYBERBULLYING-ULUI (CAZUL REPUBLICII MOLDOVA)

**Adriana PASAT, master în sociologie,
Republica Moldova**

Abstract: *The impact of bullying and cyberbullying is felt in every dimension of psychological development, increasing the risk that the most commonly experienced emotions in interpersonal relationships are fear, anger, frustration, resentment, guilt or social shame, bringing into relationships with peers various behaviours such as aggression, rejection or behavioural isolation, turning, for many children, violent behaviour into the most intensively used problem-solving strategy. The complexity of this phenomenon requires the attention and concerted action of all adults in the children's life contexts: parents, teachers, auxiliary educational staff, members of the community, all the more so as bullying does not take place out in the open, but in spaces where adults are not traditionally very present. Bullying is of particular interest for research because, by providing us with data on the extent and characteristics of the phenomenon of bullying in schools, it allows access to the most important data for developing prevention and intervention strategies and programmes that will once again protect children from all forms of violence and guarantee a child-friendly environment and safety in schools and communities.*

Keywords: harassment, bullying, cyberbullying, strategy, prevention, intervention, best practices, victim, aggressor, witnesses, violence.

Lista de abrevieri utilizate:

- MEC – Ministerul Educației și Cercetării
- PPC – Politica de protecție a copilului

- CNE ÎPT – Consiliul Național al Elevilor din învățământul profesional tehnic
- CIDDC – Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului
- Tdh Moldova – Terre des Hommes Moldova
- CNPAC – Centrul Național pentru Prevenirea Abuzurilor Față de Copii
- SAP – Serviciul de Asistență Psihopedagogică
- CE – Consiliul de elevi
- CSPT – Centru Prietenos Tinerilor

Scopul cercetării constă în identificarea și analiza bunelor practici în prevenirea și intervenția în cazurile bullying-ului în Republica Moldova și în spațiul european, în vederea dezvoltării de propuneri de politici și programe.

Ipoteza generală și ipotezele de lucru. În cadrul studiului s-a lansat următoarea întrebare de cercetare: În ce măsură s-a diminuat fenomenul de bullying / cyberbullying în școlile care au implementat acțiuni de prevenire și intervenție în abordarea bullying-ului / cyberbullying-lui, comparativ cu alte școli, care nu au participat / implementat acțiuni de prevenire și intervenție în abordarea bullying-ului / cyberbullying-lui?

Metodologia și sursele de date:

În acord cu obiectivele propuse, acest studiu este proiectat cu utilizarea unui design de cercetare calitativ. Metodele de cercetare aplicate în cadrul studiului sunt:

Focus-grup cu cadre didactice și elevi în vederea identificării acțiunilor fezabile de întreprins în diminuarea bullying-ului în mediul școlar, care vor servi ca suport în elaborarea recomandărilor. Au fost realizate 9 sesiuni de Focus-grup.

Interviul individual aprofundat cu experți pentru analiza provocărilor și a oportunităților în dezvoltarea și implementarea strategiilor de diminuare și prevenire a bullying-ului și identificarea bunelor practici. Au fost realizate 7 interviuri individuale aprofundate;

Analiza documentară, fiind analizate sursele disponibile care reflectă bunele practici la nivel european (acte normative, rapoarte, studii), a cadrului normativ național și a rapoartelor disponibile în vederea determinării lacunelor de reglementare.

Rădăcinile etimologice ale cuvântului bullying se pot regăsi în secolul XVI, când „my bully” însemna „dragul meu”, „iubitul meu”, venind din cuvântul danez boele. Un secol mai târziu a apărut pentru prima dată cu sensul actual, dar abia în secolul al XX-lea acest cuvânt a dobândit definițiile academice folosite astăzi. Ca verb, to bully înseamnă: a intimida, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe [7, p. 5].

Primele cercetări ale fenomenului bullying datează în anul 1905. Savantul francez C. Dewkes în una dintre lucrările sale a cercetat pentru prima dată hărțuirea în școală, iar rezultatele obținute au devenit baza unei serii de lucrări ale cercetătorilor europeni. Datorită muncii lui D. Olweus, E. Roland și alți oameni de știință, în anul 1978, conceptul de „bullying” a fost introdus în mediul științific. Studii relevante în acest context au desfășurat: A. Picas și P. Heinemann, V. Besag și D. Leine. În anii 1974-1988 cercetătorul britanic D. A. Leine a studiat detaliat fenomenul de bullying și a subliniat structura acestui proces și factori care contribuie la manifestarea lui [Apud 13].

Actorii implicați în bullying și cyberbullying sunt de obicei: victima, autorul acțiunilor de bullying (agresorul) și martorul/-ii. Victima este copilul sau elevul expus unor acțiuni

agresive și sistematice; Victima este afectată de atacurile de bullying realizate la adresa sa de către alt copil/elev sau grup de copii/elevi; Autorul acțiunilor de bullying este copilul sau elevul care inițiază și realizează acțiuni și comportamente caracteristice bullying-ului, în mod sistematic, față de alt copil/elev sau grup de copii/elevi; Martor al situației de bullying - copil sau elev care asistă la acțiuni de bullying în mod direct sau virtual, în cazul cyberbullying-ului. Martorii pot lua o anumită poziție în situația de bullying sau pot prelua un rol pasiv [5, p. 6].

Analiza definițiilor a permis evidențierea a trei caracteristici principale ale bullyingului:

- *Intenționalitate*: bullying-ul este o formă de comportament proactiv, ceea ce înseamnă că nu este un comportament provocat. Copiii care agrează au intenția de a îi răni, dinadins, pe ceilalți copii.
- *Dezechilibru al puterii*: cei care agrează sunt mai puternici decât victima, ceea ce înseamnă că dețin mai multă putere fizică și psihologică (ex. grupul de egali, adesea, le oferă sprijin). Victimele nu sunt capabile de a se apăra în fața atacurilor, iar adesea sunt persoane mai slabe și mai mici ca vârstă decât agresorul.
- *Repetitivitate*: fenomenul de bullying este unul care apare în mod repetat (ex. de mai multe ori într-o săptămână sau într-o lună) și de-a lungul unei perioade de timp (ex. timp de câteva luni și chiar câțiva ani).

La nivelul legislației naționale, bullying-ul este definit ca o formă de agresivitate care se manifestă în mod intenționat, repetat, prin dezechilibru de putere în relațiile dintre copii, elevi sau studenți, care se referă la acele comportamente prin care un copil, un elev, un student ori un grup, rănește sau dăunează, provoacă suferință, neputință sau aduce prejudicii demnității umane. Acest tip de agresivitate se desfășoară, în principal, în instituțiile de învățământ și în spațiile destinate educației și formării profesionale [5].

Urmare a analizei au fost identificate următoarele strategii și programe de prevenție și intervenție în situațiile de bullying/cyberbullying la nivel internațional:

- *Programul KiVa Antibullying* (din 2007, Finlanda), fiind bazat pe cercetare și pe dovezi, dezvoltat la Universitatea din Turku, Finlanda, cu finanțare de la Ministerul finlandez al Educației și Culturii. Scopul programului constă în scăderea incidenței și efectelor negative ale agresiunii în școli. Această intervenție este concepută pentru a modifica atitudinile, percepțiile și înțelegerile colegilor despre bullying și încurajează elevii să sprijine colegii victimizați, mai degrabă decât să încurajeze comportamentul de agresiune și, în plus, oferă profesorilor și părinților informații despre cum să prevină și să abordeze incidenta agresiunii [11].
- *Nu te teme!* Un program antibullying bazat pe computer, conceput pentru a promova egalitatea în intervenții (din 2007, Regatul Unit și Germania): aplicație informatică destinată copiilor cu vârste cuprinse între 6-12 ani. Obiectivele principale sunt de a ajuta victimele agresiunii să scape de victimizare, de a reduce agresiunea generală prin reducerea numărului de agresori și, creșterea numărului de noi apărători. Aplicația permite copiilor să facă parte dintr-un mediu școlar virtual în care utilizatorul copil vede un scenariu de „bullying fizic” și „relațional” [3].

Programele internaționale descrise sunt dezvoltate pentru prevenția fenomenului de bullying și cyberbullying și sunt elaborate în dependență de interesele și nevoile

elevilor. De asemenea, programele sunt bazate pe schimbarea percepțiilor și atitudinilor, dezvoltând la copii empatia și a da curajul copiilor să vorbească despre acest fenomen. La nivel național au fost identificate două programe de prevenție și intervenție în situațiile de bullying/cyberbullying, demarate în cadrul unor proiecte implementate de societatea civilă. Interesul față de aceste programe a fost determinat de studiile și datele care reflectă o situație precară la nivel național cu privire la fenomenul bullying-ului.

STOP bullying: „cunosc, înțeleg, aplic”: Program-pilot desfășurat de Terre des Hommes Moldova în 30 de școli din țară. Perioada de desfășurare a fost februarie – aprilie 2021, fiind peste 600 de copii implicați în activități non-formale ale programului antibullying. Conținutul programului de instruire cuprinde activități extracurriculare, promovând cooperarea, participarea și învățarea activă [1].

Program de prevenire a bullyingului în școli (curs online), dezvoltat de Terre des Hommes Moldova. „STOP Bullying!”: Programul este recomandat tuturor profesorilor, profesioniștilor care sunt interesați de subiect. Scopul este prevenirea și combaterea bullying-ului în rândul elevilor, dar și creșterea nivelului de conștientizare al profesioniștilor cu privire la consecințele dure ale fenomenului de bullying. Programul cuprinde 3 module, structurate pe lecții informative, lecții video, sarcini practice dirijate și multe alte activități interactive.

Analiza cadrului normativ național a permis stabilirea că acesta nu definește expres noțiunea de bullying și procedura de redresare a acestui fenomen, dar reglementează prevenirea, identificarea și intervențiile în cazurile de violență, neglijare, exploatare și trafic (VNET), inclusiv și bullying.

Regulamentul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ este un act care trebuie să includă prevederi privind inadmisibilitatea violenței și discriminării în relațiile dintre toți participanții la procesul educațional, drepturile și responsabilitățile lor, precum și dispozițiile privind asigurarea protecției elevilor față de orice formă de violență și acțiunile inacceptabile în raport cu copiii [9].

Politica de protecție a copilului (PPC), aprobată la nivel de instituție, trebuie să stabilească clar angajamentul școlii în prevenirea, identificarea timpurie și intervenția în cazurile de violență, inclusiv de bullying ca formă a violenței, dar și obligația de a raporta și referi astfel de cazuri. În acest sens, directorii instituțiilor de învățământ sunt obligați să desemneze o persoană din rândul membrilor administrației instituției în calitate de Coordonator al activităților de prevenire, identificare, raportare, referire și asistență în cazurile de violență, abuz, neglijare, exploatare și trafic al copilului (Coordonator VNET), coordonatorul VNET raportează într-un document cazurile de cazurile de violență, abuz, neglijare, exploatare și trafic al copilului, dar nu există o secțiune pentru cazurile de bullying. Astfel, cazurile de bullying nu sunt raportate [8].

Un alt act legislativ este Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului. Prezenta Metodologie, este ca parte a politicii de prevenire a violenței față de copii în instituțiile de învățământ din Republica Moldova. Metodologia stabilește particularitățile procesului de prevenire și de intervenție în cazurile de bullying, complementar cadrului normativ existent. Deja, conform acestei metodologii cazurile de bullying sunt raportate și metodologia respectivă dă un algoritm, prin care pot fi soluționate cazurile bullying. Specificitatea acestei metodologii este reprezentată de o

serie de instrumente, inclusiv de consultare, care pot fi utilizate de către profesioniști în lucru cu copiii [5].

Din datele analizate, am constatat că asocierile cele mai răspândite care se referă la bullying sunt discriminare, intimidare, traumă, violență și emoții negative. Cyberbullying-ul este asociat de asemenea cu violența, doar în mediul online, pe internet. Unele cadre didactice au menționat faptul că despre fenomenul de bullying au mai discutat în diferite contexte, dar în ceea ce ține de cyberbullying nu au discutat și respectiv nu au abilități suficiente pentru a-l recunoaște. Totuși, am identificat că, în unele cazuri, bullying-ul este confundat cu violența. Această percepție eronată este observată atât la elevi și cadre didactice fără experiență de abordare a fenomenului de bullying / cyberbullying.

Intervievații (cadre didactice, elevi și experți) remarcă faptul că aceste cazuri se produc frecvent, în mod special la școală, deoarece la școală elevii provin din diferite medii, dar și petrec mult timp anume în spațiul școlii. Elevii afirmă că bullying-ul a devenit un proces obișnuit pentru ei, deoarece este tot mai des întâlnit atât în diferite medii, inclusiv și online. De aceeași opinie sunt și reprezentanții MEC, ei confirmă că numărul de cazuri crește, inclusiv și numărul de cazuri pe care MEC le identifică pe rețelele de socializare.

Studiul desfășurat a relevat faptul că în procesul de monitorizare a cazurilor de bullying și cyberbullying, cadrele didactice, care au fost antrenate în formări pe acest subiect, dar și cei care nu au astfel de experiențe, întâmpină dificultăți. Aceste dificultăți țin nemijlocit de procesul didactic, cadrele didactice nu au timp de a observa astfel de comportamente, deoarece sunt centrați pentru a acoperi toate celelalte activități de care sunt responsabile. În ceea ce reprezintă cyberbullying, o parte din cadrele didactice nu au competențe de a recunoaște acest fenomen și respectiv nu cunosc cum ar putea fi identificate aceste cazuri și cum ar putea interveni, desigur o parte din cadrele didactice nu sunt active în mediul digital pentru a observa aceste cazuri.

De obicei, la rubrica raportare a cazurilor de bullying și cyberbullying, elevii nu au curajul să raporteze sau să vorbească despre ceea ce li s-a întâmplat, deoarece riscă să fie supuși din nou la acțiuni violente sau excluderea din cercul de prieteni / elevi. Cadrele didactice au menționat că elevii apelează la ajutor doar în cazuri extreme. Un aspect lacunar identificat este lipsa psihologului școlar în fiecare școală, astfel nu există o persoană care ar avea timp și resurse necesare pentru a aborda problema.

O altă problemă raportată de elevi este confidențialitatea cazurilor de bullying, de multe ori situația este făcută publică. Studiul a permis stabilirea aplicării în școli a *mecanismelor de consultare* a opiniei elevilor în privința problemelor cu care se confruntă la școală, inclusiv bullying și cyberbullying.

Consultarea se realizează în modalități precum:

- boxa anonimă de sugestii, unde actorii implicați în viața școlară pot lăsa mesaje, care pot fi atât plângeri cât și recomandări;
- canale de feedback sunt emailul instituției și rețelele de socializare a instituției (facebook și instagram);
- un alt instrument de consultare utilizat este chestionarul.

Analizele relevă că aceste mecanisme nu sunt bine definite, nu există o persoană responsabilă care verifică aceste instrumente, nu există o frecvență cu care ele sunt verificate și nu există instrucțiuni clare de utilizat.

În cadrul studiului au fost identificate strategii de prevenție și strategii de intervenție. De obicei despre prevenție se discută cu elevii la *orele în cadrul disciplinelor „Educație pentru societate”* și la *„Dezvoltare personală”*, aceste discuții sunt organizate de cadrele didactice. Experții susțin că aceste discipline sunt utile, dar de multe ori disciplină este înlocuită cu disciplina de predare a dirigintelui pentru a suplini materialul la disciplină sau în unele cazuri sau dirigințele nu posedă abilitățile necesare pentru a preda această disciplină. Elevii au vorbit și despre instituțiile unde se adresează, în afara școlii, atunci când au nevoie de suport, în cazurile când sunt implicați în situații de bullying sau cyberbullying. Elevii au menționat de *telefonul copilului și Centrul de Sănătate prietenos Tinerilor (CSPT)*, aici ei au identificat un mediu sigur și anonim, unde pot cere ajutorul unui psiholog, dar și a altor specialiști.

Cadrele didactice fără experiență în abordarea subiectului de bullying au menționat că au discuții individuale, dar și de grup, ceea ce nu este util în unele cazuri. Dacă este vorba de o activitate de prevenție, atunci este relevantă o discuție de grup, dar în cazul de intervenție discuțiile de grup sunt periculoase pentru actorii implicați în situația de bullying. Astfel, în discuțiile de grup, elevii implicați nu se simt în siguranță, se simt umiliți din cauza că se vorbește despre ei, se simt ca niște *„copii neajutorați”*. În majoritatea cazurilor în care elevii cer ajutorul adulților, sunt supuși anumitor riscuri, inclusiv blamarea lor, hărțuirea repetată și excluderea din grupul de elevi.

Elevii, care au fost victimele ale bullying-ului, consideră discuțiile de intervenție la nivel de grup nerelevante și din perspectiva confidențialității, elevii au vorbit despre acest subiect și sunt împotriva lor, deoarece se face public cazul și astfel nu se respectă vulnerabilitatea și intimitatea elevilor implicați, astfel crește riscul ca situația de bullying să avanseze. Experții au menționat că o parte din cazurile de bullying și cyberbullying sunt examinate superficial, nu se dă o importanță deosebită în abordarea lor.

Unele cadre didactice, fără experiență în abordarea subiectului de bullying și cyberbullying, au comunicat în timpul discuțiilor de focus-grup că implică consiliul de elevi din școală pentru a interveni în cazurile care se referă la fenomenul discutat. Această practică ar fi nepotrivită și pune în pericol elevii din Consiliul Elevilor (CE). Din CE, fac parte elevi, care la fel pot fi supuși bullying-ului și cyberbullying-ului și implicarea lor în aceste situații poate doar crește probabilitatea de agresiune și excluderea lor din grupul claselor. Totuși CE are un alt rol consultativ în școli, ei consultă opinia elevilor, prin diferite metode, privind aspectele ce țin de viața școlară și cu aceste rezultate ei merg la administrația școlii.

Unele cadre didactice consideră că eficient ar fi ca într-o situație de bullying sau cyberbullying, ar trebui să se implice administrația școlii, să le citească regulamentul de ordine intern, celor care sunt inițiatori a acestor situații și să li se fie aplicate sancțiuni, deoarece managerul este o persoană influentă în școală. La acest subiect experții au o altă părere, deci ei recomandă ca abordarea cazurilor să fie centrate pe nevoile copilului, pe cauzele acestora, astfel încât să ajute la dezvoltarea psiho-emoțională a copilului. Sancțiunile pot contribui la dezvoltarea anumitor riscuri de țin de integritatea elevului.

La nivelul societății civile (Keystone, La Strada, CNPAC, Terre des Hommes, etc.) din Republica Moldova, în colaborare cu MEC, desfășoară în instituțiile de învățământ diverse acțiuni (programe de formare, școli de vară, teatru forum, campanii de sensibilizare, etc.) ce au ca scop combaterea fenomenului de bullying, dar și sensibilizarea, ceea ce poate contribui la reducerea incidentelor de bullying și la creșterea gradului de conștientizare în rândul elevilor, părinților și profesorilor.

Concluzii:

- Elevii care au fost implicați în activități de prevenire și combatere a bullying-ului pot recunoaște bullying-ul și cunosc și apelează la servicii de consiliere la psihologi din afara școlii (CSPT, Telefonul Copilului);
- Cadre didactice au menționat faptul că de fenomenul de bullying au mai discutat în diferite contexte, dar în ceea ce ține de cyberbullying nu au discutat și respectiv nu au abilități suficiente de a-l recunoaște;
- Experții susțin că nu există documente sau instrucțiuni de prevenție și intervenție în cazurile de cyberbullying. Ei menționează că abordarea cazurilor de bullying e diferită de abordarea cyberbullying-ului și necesită proceduri diferite;
- Bunele practici analizate, în mare parte constau din: programe de formare pentru profesioniștii din educație, școli de vară cu elevi și cadre didactice, activități de advocacy, teatru forum, site-uri web cu materiale și oportunități, etc. Aceste bune practici sunt organizate în format online și offline și acoperă mai multe subiecte, care fac parte din aria de prevenire și combatere a bullying-ului și a cyberbullying-ului.

Recomandări:

- Elaborarea exemplelor de plan de activitate pentru prevenirea și intervenția în cazurile de bullying și cyberbullying în instituția de învățământ, ca profesorii exact să cunoască activitățile care le pot aplica;
- Desfășurarea de programe de formare continuă pentru psihologi școlari și cadre didactice, inclusiv module adaptate pentru abordarea bullying-ului și cyberbullying-ului, dat fiind faptul că studiul a scos în evidență unele asocieri eronate ale bullying-ului din partea unor profesioniști din educație;
- Organizarea de instruirii tematice și suport metodologic privind aplicarea Metodologiei privind prevenția și combaterea bullying-ului și monitorizarea implementării metodologiei. Din discuțiile cu cadrele didactice cunoaștem că multe acte legislative nu sunt înțelese și din cauza limbajului specific, astfel s-ar diminua probabilității aplicării ineficiente a prezentei metodologii;
- Dezvoltarea de programe parentale, pentru părinți și îngrijitori, cu accent pe prevenirea și combaterea violenței, inclusiv bullying și cyberbullying. Astfel, părinții ar fi mai receptivi la acest subiect, la moment cadrele didactice afirmă că părinții nu sunt interesați despre cazurile de bullying la școala;
- Conceptualizarea unui instrument sau metodologii care descrie prevenția și combaterea cyberbullying-ului. Intervievații susțin că fenomenul de bullying și cyberbullying sunt caracterizate diferit prin comportamente și consecințe și respectiv, apare necesitatea de a crea un instrument sau metodologie privind prevenția și intervenția în cyberbullying.

Referințe bibliografice:

1. *Antibullying: prevenire și intervenție*. Program adresat profesioniștilor [online] [citată 24.11.2023]. Disponibil: https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/program_antibullying_profesionisti_interventie.pdf
2. BAUMEISTER, R. F., SMART, L., BODEN, J. M. Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. In: *Psychological Review*, 1996.
3. BRUCKMAYER, M., GALIMBERTI, S. *Anti-bullying*. Practices from the Repository of the European Platform for Investing in Children (EPIC) [online] [citată 23.11.2023]. Disponibil: [Anti-bullying practices from the repository of the European platform for investing in children \(EPIC\) - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#).
4. HUESMANN, L. R., KIRWIL, L. Why observing violence increases the risk of violent behavior by the observer. In: *Flannery, D., Vazsonyi, A., Waldman, I. The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, pp. 545-570.
5. *Metodologia cu privire la prevenirea și combaterea bullying-ului* [online] [citată 22.11.2023]. Disponibil: [ordin_mec_nr.1024_din_13.10.2022 - metodologie - bullying.pdf \(gov.md\)](#).
6. OLWEUS, D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Wiley-Blackwell, 1993.
7. *Oxford Advanced Learners Dictionary*, 2016.
8. *Politica de protecție a copiilor în instituțiile de învățământ*. Ghid de implementare [online] [citată 26.11.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf
9. *Regulamentul de organizare și funcționare a instituțiilor de învățământ* [online] [citată 25.11.2023]. Disponibil: [Microsoft Word - ro_2448_ro2448ProiectRegulamentinstitutie-invat-generalvarianta-compelata5.08.2015 \(cnaa.md\)](#)
10. RIGBY, K. *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers, 2002.
11. SALMIVALLI, C. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effect on different forms of being bullied. In: *International Journal of Behavioral Development*, 2011.
12. SPEARS, B., SLEE, P., OWENS, L., JOHNSON, B. Behind the scenes of cyberbullying: The psychological impact on children and youth. In: *Journal of School Violence*. 2009, nr. 8(2), pp. 120-141.
13. WHITSON, S. *Fenomenul Bullying: opt strategii pentru a-i pune capăt*. București, 2017.

CZU 373.3.015.3:376

FORMAREA TOLERANȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE FAȚĂ DE PERSOANELE CU DIZABILITĂȚI

***Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *The article deals with the issues related to the formation of tolerance in young students towards people with disabilities, the concept of tolerance is presented from various points of view of several authors. The article also elucidates aspects of education for tolerance in young students, the characteristics of the tolerant person and the methodology of education for tolerance that facilitates the exploitation of the principles of tolerance in pedagogical communication.*

Keywords: *tolerance, people with disabilities, special educational requirements, individual peculiarities, self-educational attitude.*

Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna

constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Cerințele educative speciale desemnează acele nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Fără abordarea adecvată acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități particulare, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiențe. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite [15].

În ultimii ani, sistemul educațional din Republica Moldova a trecut prin mai multe reforme, care au avut drept scop transformarea școlii „tradiționale”. Elevul nu mai poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățarea școlară. El este un model de învățare, expresie și dezvoltare. Politicile și strategiile naționale au la bază ideea de educație pentru toți. Educația incluzivă se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii [17].

Egalitatea de șanse are la bază asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dizabilități sau orientare sexuală. Din păcate, în Republica Moldova nivelul de toleranță față de persoanele din grupurile vulnerabile și marginalizate este sporit, iar cantitatea și negativismul stereotipurilor corelează și cu distanța socială față de grupurile respective. Despre toate acestea s-a discutat în cadrul unei mese rotunde pe marginea „Studiului privind percepțiile și atitudinile față de egalitatea în Republica Moldova”. Studiul scoate în evidență o serie de elemente importante a percepției publice asupra problemelor egalității și nediscriminării în Republica Moldova [1].

Toleranța este interpretată diferit în limbile popoarelor lumii. Prezentăm în continuare semnificația acestui termen în limbile: română – toleranță – faptul de a accepta, a respecta, a rezista, îngăduință; limba franceză tolerance – acceptarea modului diferit de a gândi și acționa; limba spaniolă tolerancia – capacitatea de a accepta idei și păreri diferite de cele proprii; limba engleză tolerance – disponibilitatea de a fi îngăduitor, răbdător în raport cu alte idei; limba rusă толерантность – calitatea de a răbda ceva sau pe cineva, a fi stăpân pe sine, a fi rezistent, a accepta, a ține cont de părerea altora [5].

În diverse dicționare, toleranța este abordată astfel:

- *Dicționar explicativ*: îngăduință, indulgență, atitudine îngăduitoare; capacitatea organismului de a suporta influențe negative ale diferitor factori de mediu; suportarea altor opinii, credințe și comportame [11].

- *Dicționar de filosofie*: acceptarea înțeleaptă a opiniilor opuse, integrarea în convingerile personale a binelui, frumosului, adevărului; îngăduință și indulgență în evaluări prin reflecții profunde și detaliate [12].
- *Dicționar de pedagogie*: respect al ideilor sau sentimentelor contrare; atitudinea de recunoaștere a dreptului altora de a se comporta și de a gândi diferit; particularități individuale ale organizării conduitei umane în condiții nefavorabile ale activității profesionale și ale vieții cotidiene [9].
- *Dicționar de psihologie*: lipsa reacției violente la factori distructivi ca rezultat al scăderii sensibilității; capacitatea de a opune rezistență, de a suporta sau a nu observa influențele negative din partea altor persoane [10]; absența sau slăbirea răspunsului la factori negativi prin reducerea sensibilității la efectele sale; acceptarea liberală de comportamente, credințe și valori ale altora; a tolera stresul, tensiunea, durerea, etc. [12].
- *Dicționarul explicativ al limbii române definește „toleranța” ca*: îngăduință, indulgență, faptul de a tolera, iar pentru verbul tranzitiv „a tolera”, oferă următoarele explicații: a îngădui, a permite, a admite, a suporta, a trece cu vederea. Familia acestui cuvânt este: tolerabil, tolerant, toleranță, tolerantism, tolerare [11].

Toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, expresiilor de exprimare a calității noastre de ființe umane, încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicație și libertatea gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe, este o cultură a păcii, semnificând acceptarea faptului că ființele umane, prin comportamentele și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace. În lumea modernă, toleranța e mai necesară ca oricând, deoarece trăim într-o vreme marcată de accelerarea mobilității, comunicației, integrării și interdependenței populațiilor. Promovarea toleranței și modelarea atitudinilor față de diferite opinii în sensul unei deschideri reciproce și al solidarității urmează să aibă loc în școală prin intermediul educației [16, p. 90].

Toleranța presupune respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegere a esenței comportamentului uman, fiind o atitudine autoeducativă. În sens larg, prin toleranță se înțelege acceptarea că oamenii sunt diferiți fiecare având o poziție individuală având anumite temeuri și justificări [12, p. 22].

Toleranța este competența de a-l accepta pe celălalt că pe un purtător/exponent al altor valori, al altui mod de a gândi, al altor forme de comportament; prin conștientizarea dreptului de a fi altfel, diferit, accentuarea acestei diferențe; prin privirea celui alt „din interior”, prin tratarea lumii din ambele puncte de vedere: al meu și al celui alt [6, p. 45]. Toleranța presupune respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegere a esenței comportamentului uman, fiind o atitudine autoeducativă. În sens larg, prin toleranță se înțelege acceptarea că oamenii sunt diferiți fiecare având o poziție individuală cu anumite temeuri și justificări [18, p. 22]. Toleranța ca fundament al personalității umaniste se exprimă în acceptarea altor stiluri de viață, comportament, obiceiuri, opinii, credințe, idei, diluarea reacției conflictogene ca răspuns la factorii de mediu. Toleranța constituie o problemă de atitudine și de voință: a fi sau a nu fi tolerant – un scop personal care nu poate fi impus, ci, preluat ca valoare individuală, se cuvine a-l induce printr-o fină persuasiune excluzând manipularea [13, p. 56].

Autoarea L. Țurcan vine cu următoarele sugestii privind dezvoltarea curriculară în învățământul primar, accentuează argumentele privind necesitatea de a renova, prin dezvoltare de finalități și conținut, actualul Curriculum la dirigenție pe dimensiunea educație pentru toleranță la preadolescenți, vârsta favorabilă pentru integrarea valorilor toleranței în sensul acceptării diversității și a rezistenței la factorii de mediu. De asemenea autoarea vine cu anumite recomandări metodologice pe dimensiunea educației pentru toleranță [21; 22].

Educația pentru toleranță este lansată la nivel de UNESCO ca răspuns la problematica specifică, constituind un imperativ al lumii contemporane [23].

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” proiectează obiective specifice educației pentru toleranță:

- asigurarea unui mediu școlar protectiv, capabil să prevină violența față de copii și să intervină prompt pentru identificarea, referirea și asistența copiilor victime ale violenței;
- dezvoltarea și implementarea politicilor de protecție a copilului; elaborarea suportului metodologic și completarea curriculei de formare inițială și continuă a cadrelor didactice referitor la organizarea instituțională și intervenția lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului;
- instruirea cadrelor didactice și manageriale pentru prevenirea violenței față de copii și integrarea politicilor de protecție a copilului în demersul educațional; dezvoltarea capacităților organelor abilitate cu inspecția școlară în monitorizarea și raportarea situației privind cazurile de violență asupra copilului;
- împuternicirea copiilor, părinților și membrilor comunității să recunoască, să prevină și să raporteze cazurile de violență asupra copilului [20].

Conținutul conceptului educație pentru toleranță apare în contextul unor practici sociale negative: agresivitate și violență, intoleranță (opusul toleranței), indulgență (exces de toleranță), indiferență (autoînfrânare activă a agresivității) [6].

Codul educației stipulează un sistem de principii fundamentale din care se desprinde ideea educației pentru toleranță:

- principiul echității fără discriminare;
- principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală;
- principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia;
- principiul libertății de gândire și al independenței față de ideologii, dogme religioase;
- principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului;
- principiul asigurării egalității;
- principiul recunoașterii și garantării drepturilor persoanelor, inclusiv a dreptului la exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase;
- principiul responsabilității comunității, a părinților și a altor actori sociali interesați;
- principiul promovării personalului din educație [4].

Principiile educației pentru toleranță propuse de UNESCO vizează: acceptarea diversității culturilor lumii, recunoașterea drepturilor universale ale persoanei și a libertăților fundamentale, respectarea națiunilor, egalitatea în drepturi pentru grupuri și

indivizi; promovarea drepturilor și a libertăților altora [23]. Din aceste considerente B. Reardon (2004) formulează principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli:

- asumarea responsabilității de a educa prin și pentru toleranță;
- abordarea pozitivă a diversității sociale; dezvoltarea gândirii pozitive în raport cu ceilalți;
- concentrarea permanentă asupra similitudinilor (lucruri care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună);
- crearea unui climat cooperant în școală [19, p. 32].

Educația pentru toleranță vizează învățarea valorilor toleranței, „acceptarea diversității culturale, etnografice, nutriționale” etc., și ideea că „nu există soluții pentru toate problemele”. Obiectivul general al educației pentru toleranță constituie dezvoltarea capacității de a accepta diversitatea și de a se implica activ în viața socială.

Obiectivele specifice ale educației pentru toleranță vizează formarea anumitor atitudini, capacități și cunoștințe:

- să explice semnificația toleranței;
- să cunoască componentele toleranței;
- să argumenteze necesitatea comunicării tolerante;
- să explice fenomene de intoleranță psihosocială;
- să diferențieze valorile morale de nonvalori pentru a accepta în comunicare diversitatea de opinii de ordin axiologic;
- să comunice empatic;
- să dovedească rezistență în situații de conflict intrapersonal și social;
- să elaboreze principii și reguli de comunicare în spiritul culturii toleranței;
- să evalueze nivelul toleranței în termeni de criterii, indicatori și descriptori;
- să demonstreze competențe afective [21, p. 46].

Conținutul și strategiile educației pentru toleranță este determinat pedagogic de obiective, reflectând dimensiunea axiologică a unor finalități cu grad mai mare de generalitate, incluse în zona politicii, a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului. Educația pentru toleranță vizează contracararea influențelor ce ar putea induce frica și excluderea altora. Educația pentru toleranță trebuie desfășurată în familie unde se produce debutul socializării copilului.

Metodologia educației pentru toleranță valorifică logica integrării „noilor conținuturi” în structura curriculumului școlar argumentată la nivel de UNESCO. Strategiile sunt definite ca activități prin care profesorul își administrează acțiunile în vederea atingerii scopului educației pentru toleranță [23, p. 52].

Resursele necesare pot fi identificate și valorificate prin corelația dintre educația/instruirea formală – nonformală – informală. Activitățile specializate, realizabile într-un spațiu și timp nonformal valorifică, îndeosebi, metoda studiului de caz și a dezbaterii demonstrative și problematizate, integrând mai multe procedee și tehnici particulare (fișe – mobile, de opinie, chestionare, discuții în grup și microgrup, microproiecte etc.). În continuare vom prezenta lucrul experimental organizat cu elevii din clasa a III-a:

Scopul: Determinarea nivelului formării reprezentărilor elevilor mici din perspectiva toleranței.

Chestionarul de apreciere a reprezentărilor elevilor despre toleranță conține întrebări prin care am intenționat să aflăm dacă elevii au reprezentări clare despre persoanele cu dizabilități, acceptarea lor în școală și în sălile de clasă. Întrebările din chestionar sunt formulate pentru a afla care dintre categoriile toleranței sunt cunoscute elevilor și dacă acestea sunt satisfăcătoare în pregătirea elevilor pentru viața socială. Datele experimentului de constatare realizat de noi pe un eșantion de 24 de elevi din clasa a III-a cu scopul de a determina atitudinea acestora față de persoanele cu dizabilități, precum și de a identifica factorii care determină respondenții să nu accepte copii cu CES în școala de masă, sunt reflectate în tabelul de mai jos:

Tabelul 1. Factorii ce determină respondenții să nu accepte copiii cu CES, în școala de masă

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

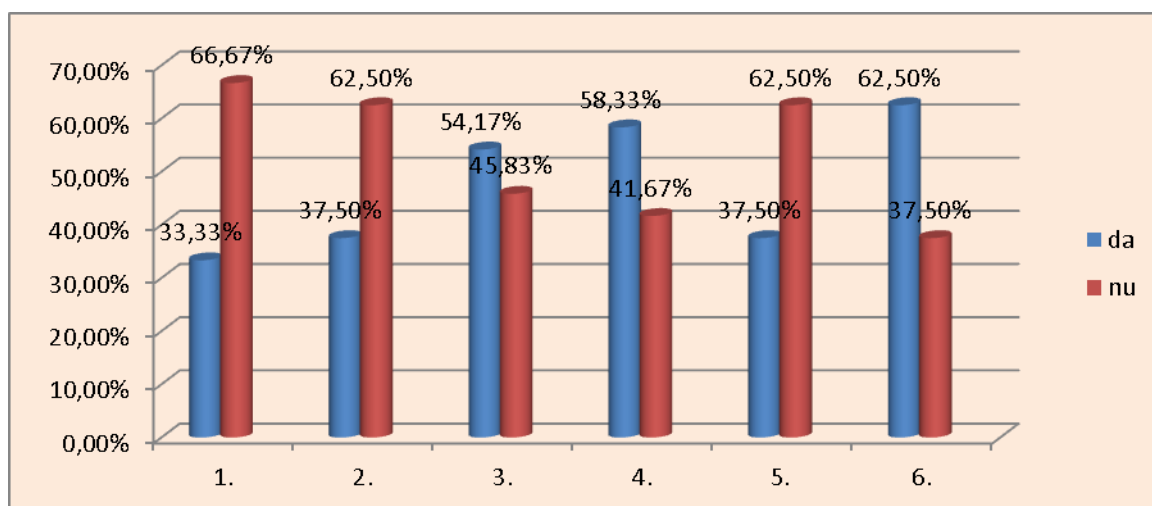


Figura 1. Gradul de acceptare a copiilor cu CES

Datele experimentului de constatare realizat de noi demonstrează:

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

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

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

În concluzie, am putea menționa următoarele:

- La etapa experimentului de constatare gradul de acceptare a copiilor cu CES în clasa este destul de scăzut;
- Se constată elemente de intoleranță, discriminare și excludere generate de originea deficiențelor fizice sau mentale, apărute din cauza lipsei de informație;
- Cea mai bună soluție pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor se dovedește a fi educația incluzivă, caracterizată prin următoarele principii: dreptul fiecărui elev la educație pe baza egalității șanselor;
- Nici un elev nu poate fi exclus din educație sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, etnie, sex, limbaj, dizabilități;
- Școala se adaptează la nevoile elevilor;
- Diferențele individuale între elevi constituie o sursă de bogăție și diversitate, și nu o problemă;
- Școala incluzivă are la bază un curriculum adaptat în raport cu nevoile copiilor.

Educația incluzivă este valoroasă pentru că fiecare elev este împreună cu ceilalți elevi și poate colabora cu aceștia. Profesorul are datoria de a încuraja acest lucru pentru a evita discriminarea /izolarea elevilor cu CES. Profesorul trebuie să explice celorlalți copii de ce unii dintre colegii lor se comportă altfel. Diversitatea trebuie recunoscută și respectată. Copiii pot fi lăsați să se autodescopere și să descopere singuri modul în care vor lucra împreună cu colegii lor. Cel mai mare obstacol în calea incluziunii este atitudinea negativă.

Realizarea cu succes a educației incluzive prevede întâi de toate stabilirea barierelor în procesul de implementare și înlăturarea lor, schimbarea și adaptarea continuă a sistemului educațional pentru a răspunde diversității copiilor și nevoilor ce decurg din aceasta, oferirea unei educații de calitate tuturor în contexte integrate și în medii de învățare comună.

Mai jos prezentăm *Aspecte ale experimentului formativ organizat și desfășurat cu elevii clasei a III-a.*

Scopul: Elaborarea și implementarea programului experimental din perspectiva spiritului toleranței; practicarea toleranței în relațiile cotidiene dintre copiii fără CES și copiii cu CES; manifestarea spiritului toleranței în conduita zilnică.

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

Toleranța e o atitudine, iar, vizavi de persoanele cu dizabilități intelectuale, ea reprezintă capacitatea de a recunoaște și a respecta convingerile și felul lor de a fi și de a acționa. Toleranța nu înseamnă resemnare sau cedare. Ea este antonimul violenței. A tolera persoanele cu dizabilități nu înseamnă să-ți fie milă de ele. Înseamnă să le accepți așa cum sunt, să crezi în potențialul lor și să le ajuți să-l valorifice. Toleranța se bazează pe acceptarea diferențelor și pe respect.

Subiectele abordate:

- Toleranța față de copiii cu dizabilități;
- Atitudinea față de persoanele cu dizabilități;
- Dar nu suntem toți la fel!
- Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități;
- Să-i ajutăm pe cei mai triști ca noi [5, 6, 7, 8].

Vom prezenta câteva exemple:

Proiectul 1. Subiectul: Lecția despre toleranță

Scopul activității: Demonstrarea abilităților privind comportamentul tolerant.

Valori și atitudini:

- Respect și încredere în sine și în ceilalți;
- Recunoașterea unicității fiecărei persoane;
- Receptivitate la emoțiile celorlalți;
- Valorizarea relațiilor interpersonale.

Competențe: La sfârșitul activității, toți participanții vor fi capabili să:

- să definească termenul de „toleranță”;
- să identifice cauzele care determină un comportament intolerant;
- să exemplifice situații de toleranță/intoleranță în cadrul relațiilor interpersonale, în familie, clasă, societate;
- să discrimineze consecințele posibile ale intoleranței;
- să demonstreze comportament adecvat situațiilor de toleranță/intoleranță.

Mijloace didactice: fișe de lucru, chestionar, imagini, fișe de autoevaluare.

Evaluare:

- Observarea participanților în timpul dezbaterii;
- Feed-backul oferit prin discuții cu participanții;
- Interpretarea fișelor de evaluare aplicate la sfârșitul activității.

Programul activității:

Exercițiu de „spargere a gheții”:

Fiecare participant va îndoi o coală de scris în patru și va rupe colțul din dreapta sus. Cu toate că respectă aceleași reguli vor apărea forme diferite.

Concluzia: Suntem diferiți, dar trebuie să respectăm aceleași reguli.

Prezentarea obiectivelor dezbaterii – toleranța cu cel de lângă noi.

Organizarea participanților în grupuri mici, prin numărare.

Reflecție individuală – exemplificarea unei situații trăite, când ai asistat la un caz de intoleranță: individual, în grupuri mici, prezentare în fața grupului mare.

Propunem elevilor completarea unei fișe de lucru: „Consecințe”. După ce se finalizează sarcinile de lucru, se vor discuta fișele de lucru, solicitând, în mod selectiv, elevii pentru a prezenta fișele completate.

*Pentru început, elevii vor nota tot ce le trece prin gând atunci când aud cuvintele *toleranță* și *intoleranță*. Cuvintele, ideile vor fi scrise pe tablă.*

Se caută în DEX definiția cuvântului toleranță. Se scrie definiția termenului pe tablă. Prin comparație, se solicită elevilor:

- Să definescă termenul intoleranță.
- Care sunt cauzele/factorii care duc la manifestarea intoleranței?
- Când putem vorbi de un comportament tolerant sau intolerant?
- În ce domenii putem vorbi de toleranță/intoleranță?

Se solicită prezentarea unor cazuri de toleranță/intoleranță din experiența școlară/extrașcolară.

Se solicită elevilor găsirea unor soluții în scopul înlăturării intoleranței în mediul școlar, social.

Intoleranța poate cauza manifestări, conduite agresive și violente. Se propune elevilor un studiu de caz intitulat „Toleranță și conflict în istoria universală”. Se propune elevilor un chestionar cu tema: „Suntem toleranți”.

Evaluarea activității:

- o idee important;
- un comentariu, o apreciere;
- o întrebare;
- o sugestie.

Cuvinte din câmpul asociativ al termenului „Toleranță”: înțelegere, îngăduință, indulgență, răbdare, ajutor/sprijin, dragoste, prietenie, bunătate, susținere, iertare, omenie, cooperare, acceptare, milă/compasiune etc.

*Ca atare, *persoana tolerantă este*: înțelegătoare, bună/blândă, indulgentă, iubitoare, permisivă, omenoasă, răbdătoare, generoasă/darnică, cumsecade, milostivă etc.*

**Persoana intolerantă este*: exigentă, dezaprobatore, intransigentă, neîngăduitoare, neiertătoare, severă, necruțătoare, neînduplecată, egoistă, inflexibilă, neînțelegătoare etc.*

Se discută cu elevii despre situațiile în care se poate manifesta toleranța/intoleranța: în familie (părinți toleranți/intoleranți); la școală în relațiile dintre colegi, cu profesorii, cu personalul nedidactic; față de cei bolnavi; față de persoane de altă religie sau altă etnie; față de toți cei care sunt sau acționează altfel decât noi.

Astfel, putem avea:

- *Înțelegere* – față de colegul care aleargă mai încet la ora de educație fizică;
- *Îngăduință* – față de cei care au altă vârstă decât noi;
- *Răbdare* – în sala de așteptare a cabinetului medical;

- *Bunătate* – față de animalele fără stăpân;
- *Omenie* – față de bătrânul lipsit de putere;
- *Compassiune* – față de invalidul în scaun cu rotile;
- *Iertare* – acordată colegului care te-a jignit;
- *Susținere* – a celui care a pierdut pe cineva drag;
- *Cooperare* – cu profesorii și părinții;
- *Dragoste* – sinceră față de părinți;
- *Ajutor* – oferit celor nevoiași;
- *Dărnicie* – față de persoanele sinistrate;
- *Acceptare* – a persoanelor cu CES, de altă religie sau etnie.

Proiectul 2. Subiectul: Ce este dizabilitatea?

Scopul: Formarea unui comportament social integrator al copiilor la treapta învățământului primar.

Obiective:

- să analizeze situații de viață reală privind noțiunea de dizabilitate;
- să aplice regulile de comportament moral-civic în diferite situații;
- să încurajeze fapte bune, comportament adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.
- „Dizabilitatea. Tipuri de dizabilități”.

Asemănări și deosebiri. Oamenii cu dizabilități pot avea aceleași abilități ca și tine, dar și competențe ce diferă de ale tale. Ei au emoții și sentimente asemănătoare nouă. Ca și noi, ei trăiesc, uneori, clipe de bucurie și fericire, iar alteori sunt singuratici, neajutorați, își fac multe griji, nu au încredere în propriile forțe. Pentru a se simți bine, persoanele cu dizabilități au nevoie să fie acceptate, înțelese și respectate de comunitatea în care conviețuiesc.

Evocare – Ce este dizabilitatea? Dizabilitatea se referă la pierderea abilităților de a vedea sau de a auzi, de a se deplasa sau de a mișca părțile corpului, limitând persoanele în activitățile pe care le practică zi de zi. Dizabilitatea nu trebuie să excludă acești oameni. Ei, ca și noi, au vise și speranțe. Orice om poate avea o dizabilitate temporară. De exemplu, când te doare capul și nu poți învăța poezia, când ți-ai fracturat mâna și nu poți scrie, când ți-ai luxat piciorul și nu poți merge.

Realizarea sensului – invitație la discuție:

- Ce îți reușește cel mai bine acasă, dar la școală?
- Enumeră greutățile cu care te confrunți acasă sau la școală în realizarea anumitor sarcini.
- Cum te simți când nu poți îndeplini unele dintre aceste obligațiuni?

Căsuța cuvintelor:

- A exclude: a îndepărta, a da afară, a elimina;
- A fractura: a-și rupe un os, un membru al corpului;
- A luxa: a-și deplasa un os din articulație, a-și scrânti o mână, un picior.

Reflecție: Discuție pe marginea imaginii:

- Ce dizabilitate are băiețelul din cărucior?
- Ce fac prietenii lui?
- Ce trebuie să faceți când aveți un coleg cu dizabilități?



Proiectul 3. Subiectul: Dizabilitatea de auz

Obiective:

- să recunoască în baza studiului de caz dizabilitatea de auz;
- să aplice regulile de comportament moral-civic în diferite situații;
- să încurajeze fapte bune, comportament adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.

Evocare: Povestea Nicoletei

„Nicoleta s-a născut cu auz normal, fiind o fetiță veselă și foarte vorbăreață. La vârsta de 4 ani s-a îmbolnăvit grav. Boala i-a afectat auzul: de atunci nu a mai putut auzi bine, nu înțelegea ce îi spuneau părinții când i se adresau, motiv pentru care a început să vorbească din ce în ce mai rar și mai puțin. Nicoleta are prieteni dragi și îi place foarte mult să se joace cu ei. Ea preferă să privească poze cu diferite animale, să confecționeze și să dăruiască măștișoare.”

Realizarea sensului: Ce este dizabilitatea de auz?

O persoană cu deficiențe de auz vede oamenii vorbind, dar, din păcate, nu poate auzi ce spun aceștia. Persoanele cu dizabilitatea de auz sunt lipsite parțial sau total de auz, ele înțeleg cu greu cuvintele rostite de către cei din jur.

Totuși, unii oameni cu dizabilități de auz pot vorbi și citi pe buze. Ei recurg la un limbaj aparte în care un rol important îl au mimica feții și gesturile, care, ca și semnele făcute rapid cu mâna sau zâmbetele, ne exprimă emoțiile și gândurile.

Căsuța cuvintelor:

- *Grav*: periculos, primejdios.
- *A afecta*: a dauna sănătății, producând boli, răni etc.

„Învățați, jucându-vă!”. Joc de rol:

Fiind față în față cu alt copil, încearcă să redai prin gesturi următoarele enunțuri, de exemplu: „Mă numesc Ionel. M-am rătăcit.” sau alte propoziții. Ce ți-a părut complicat în timpul discuției? Cum procedezi când comunică cu o persoană cu dizabilități de auz?

- Privește în ochi persoana cu care dialoghezi. Cere-i respectuos să stea în față ta.
- Repetă propozițiile pe care nu le-a auzit în timpul discuției.
- Desenează personajele povestirii.
- Redă prin semne emoțiile trăite de eroii povestirii.



Reflecție: Cum putem ajuta persoanele cu dizabilitate de auz? Povestește pe baza desenului.

Proiectul 4. Subiectul: Dizabilitatea de văz

Obiective:

- să recunoască în baza studiului de caz dizabilitatea de vedere;
- să aplice regulile de comportament moral-civic în diferite situații;
- să conștientizeze necesitatea dirijării reacțiilor afective.

Evocare: Povestea lui Ionel

„Familia lui Ionel locuiește în scara casei noastre. Ionel nu vede și, atunci când iese la plimbare, este însoțit întotdeauna de către sora lui mai mare. Băiețelul de 6 ani și-a pierdut vederea după ce un băiat a făcut un „experiment” cu o petardă găsită în stradă. Părinții l-au internat în spital, însă medicii au constatat că micuțul nu va mai putea să

vădă. Ionel are însă o capacitate de memorare extraordinară, o voce frumoasă și tuturor le place să îl asculte cântând.”

Realizarea sensului: Ce este dizabilitatea de vedere?

O persoană cu dizabilitate de vedere poate realiza activitățile pe care le fac ceilalți oameni. Aceste persoane sunt lipsite total de vedere sau au vederea foarte slabă. Ei nu disting obiectele din jur și își închipuie statura unui om după natura glasului. Cu ajutorul pipăitului percep dacă un obiect este mare sau mic, dacă suprafața este aspră sau fină, dură sau moale, caldă sau rece etc. Mirosul fin le permite să găsească magazinul. Ochelarii, lupa, ecranul unui computer specializat sunt instrumente de cunoaștere corectă a lumii. Câinii special dresați sunt adevărați prieteni ai persoanelor cu dizabilități de vedere și le conduc în drum spre școală, magazin, spital sau parc.

„Învățați, jucându-vă!”. Lucru în pereche:

- Realizați o cursă de distanță scurtă. Trasați o cărare pe podea.
- Împărțiți-vă în perechi. Legați un fular la ochi sau închideți ochii.
- Copilul legat la ochi este însoțit de un coleg. Împreună parcurgeți traseul desenat.
- După parcurgerea cursei, inversați rolurile.
- Cu ce dificultăți v-ați confruntat când ați realizat sarcina?
- Cum v-ați simțit atunci când nu puteați vedea?
- Cum a fost să-ți conduci partenerul?



Reflecție: Cum putem ajuta persoanele cu dizabilitate de vedere?:

- Oferă-i brațul tău persoanei care nu vede.
- Permite persoanei cu dizabilități de vedere să-ți atingă mâinile și fața.
- Povestește-i despre obiectele și oamenii din jur.



Proiectul 5. Subiectul: Dizabilitatea fizică

Obiective:

- să recunoască în baza studiului de caz dizabilitatea fizică;
- să aplice regulile de comportament moral-civic în diferite situații;
- să conștientizeze necesitatea dirijării reacțiilor afective.

Evocare: Povestea lui Cristi

„Cristi are 7 ani. Din cauza unui tragic accident rutier, nu poate să meargă ca toți ceilalți copii și este imobilizat în căruciorul cu roțile. La școală, în pauze, joacă șah cu colegii de clasă, care i-au devenit și cei mai minunați prieteni din lume.”

Realizarea sensului: Ce este dizabilitate fizică?

„Oamenii cu dizabilitate fizică, deși se deplasează cu dificultate, pot fi activi și independenți. De asemenea, se poate întâmpla să arate diferit de ceilalți oameni. Unii nu au o mână sau un picior, alții sunt de statură foarte mică sau au spinarea încovoiată. Mișcarea sau deplasarea în spațiu este una dintre dificultățile pe care le întâmpină aceste persoane.”

Căsuța cuvintelor:

- Imobilizat: care nu se poate mișca.

„Învățați, jucându-vă!”. Lucrul în echipă:

- Legați o eșarfa astfel încât să vă imobilizeze brațul drept și scrieți pe tablă ce simțiți în momentul respectiv.
- Legați o eșarfa sub genunchi, imobilizând picioarele, și deplasați-vă până la tablă.
- Cum v-ați simțit când au apărut anumite bariere pentru realizarea sarcinilor ?
- Cum poți ajuta aceste persoane să depășească obstacolele?



Reflecție: Cum putem ajuta persoanele cu dizabilitate fizică?:

- Nu fi mirat și nu-i arăta cu degetul când îi întâlnești.
- Nu râde de ei, mai ales când procedează altfel decât tine.
- Încearcă să te împrietenești cu aceste persoane, să le zâmbești. Toate acestea îi vor ajuta foarte mult în viață.

Proiectul 6. Subiectul: Dizabilitatea intelectuală

Obiective:

- să recunoască în baza studiului de caz dizabilitatea intelectuală;
- să aplice regulile de comportament moral-civic în diferite situații;
- să încurajeze fapte bune, comportament adecvat față de sine, cei apropiați, colegi.

Evocare: Povestea Dianei

„Diana s-a născut într-un sat din raionul Orhei. Dianei îi place să meargă la școală, dar însușește cu greu temele și obosește destul de repede. De curând a luat premiul I la un concurs de cântece populare moldovenești.”

Realizarea sensului: Ce este dizabilitatea intelectuală?

„Oamenii cu dizabilități intelectuale pot dansa, cânta. Ei participă la competiții sportive și pot îndeplini multe alte activități. Ei întâmpină dificultăți de învățare, ascultare, scris, vorbit, citit și gândire.”

Invitație la discuție:

- Când trebuie să dai dovadă de stăpânire de sine în clasă? Dar acasă?
- În ce cazuri te-a ajutat răbdarea?
- Care rezultate consideri că sunt mai bune: cele obținute prin supărare sau cele obținute prin indulgență?
- Care ar fi primul pas spre înțelegere în grupa voastră?

Reflecție: Cum puteți ajuta persoana cu dizabilitate intelectuală?:

- Oferiți-i sprijinul vostru pentru ca să înțeleagă tema, mai ales, dacă vă cere ajutorul.
- Tratați-i cu îngăduință și respect, evitați glumele pe seama acestor persoane.
- Fiți înțelegători și învățați să aveți răbdare: de exemplu, să mai explicați o dată ceea ce nu au înțeles.



Concluzie: Copiii cu dizabilități, la fel ca și semenii lor, au nevoie de dragoste, atenție, prietenie, familie, educație. Ei vor să frecventeze școala, să meargă în vizită la prieteni sau după cumpărături.

Lectura textului „Cățelul”

Discuție dirijată: De ce băiețelul a ales cățelușul șchiop? Ce calitate sufletească posedă băiețelul? Cum ai fi procedat tu? Generalizări.

Concluzii:

- Programul experimental a fost conceput pentru formarea toleranței față de persoanele cu dizabilități. La baza elaborării programului s-a ținut cont de ideile sintetizate din analiza literaturii de domeniu și a datelor experimentale colectate la etapa de constatare.
- În rezultatul organizării și desfășurării experimentului formativ la elevi s-au dezvoltat capacitatea de a se identifica ca persoană, în diferite grupuri (familie, școală, prieteni etc.); de a argumenta unicitatea persoanei și de a manifesta respect față de sine și de ceilalți.
- Elevii s-au exersat în identificarea copiilor cu diverse tipuri de dizabilități și în aplicarea unor reguli de conduită prin care se poate manifesta solidaritatea față de acești copii; s-a format capacitatea de a accepta diferențele dintre persoane și de a acționa pentru respectarea drepturilor copilului și de a demonstra modele de comportament tolerant față de persoanele cu dizabilități demne de urmat.
- În cadrul organizării și desfășurării activităților s-au utilizat următoarele metode și tehnici de lucru: discuții în baza textelor și imaginilor; exerciții de descriere a propriei persoane în relație cu ceilalți; exerciții de recunoaștere a diferențelor și unicității persoanelor; studiul de caz; jocuri de rol; exerciții de dialog în baza unor situații reale, imaginare; exemplul; discuții de grup despre importanța respectării regulilor de comportament în diferite situații; povestiri orale; jocuri didactice; simularea situațiilor de comunicare și comportare în diferite circumstanțe etc.
- În rezultatul implementării programului experimental s-a constatat formarea la elevi a toleranței față de persoanele cu dizabilități care se exprimă prin: atitudini tolerante în relațiile cu elevii cu CES, acceptarea diferențelor, exprimarea libertății, eliminarea discriminării și a intoleranței.
- Activitățile educaționale de formare prin intermediul cadrului ERRE și a metodelor interactive de grup combinate cu metodele tradiționale au avut un impact pozitiv asupra formării toleranței la elevii mici.

Referințe bibliografice:

1. *Barriere de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități din Republica Moldova.* Studiu Sociologic. Chișinău, 2011. 64 p.
2. CARA, A., DILION, M. *Punte către înțelegere. Educație pentru incluziune, toleranță, acceptare.* Chișinău: Ed. ARVA Color SRL, 2012. 32 p. ISBN 978-9975-53-177-1.
3. CARA, A. *Punte către înțelegere. Educație pentru incluziune, toleranță, acceptare.* Chișinău: Ed. ARVA Color SRL, 2012. 40 p.
4. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324/634, cap.VI, 24.10.2014.
5. CRAMARENCO, C. *Toleranță – Comunicare – Relaționare.* Sibiu: 2010, 160 p.
6. CUCOȘ, C. *Educația. Iubire, edificare, desăvârșire.* Iași: Polirom, 2008. 230 p. ISBN 978-973-46-1038-9.
7. *Curriculum la Dirigiență, Clasele I-IV,* Chișinău, 2007.
8. *Curriculum la disciplină Educație civică, clasele I-XII,* Chișinău, 2009. ISBN 978-9975-79-652-1.
9. *Dicționar de pedagogie Larousse.* București: Univers Enciclopedic, 1998. 315 p. ISBN 973-30-5130-6.

10. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 2001. 425 p. ISBN 973-50-1164-6.
11. *Dicționar explicativ al limbii române*. București, 2003. 1900 p. ISBN-10. 9739243290.
12. *Dictionarul spiritului tolerant*. Îndrumar pentru o gândire a mileniului III. Ed. I. București: Evenimentul, 1997. 327 p.
13. DULAMĂ, M.-E. *Educația pentru toleranță*. In: *Didactica Pro...* 2004, № 4 pp. 56-61.
14. *Educarea în spiritul toleranței*. Materiale de reper în ajutorul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Gunivas, 2004. 35 p.
15. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Iași: Ed. Polirom, 2007. ISBN 978-973-46-3386-9.
16. NECULAU, B. C. Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. In: *Toleranța – cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*: Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011, pp. 34-36.
17. PERETEATCU, M., ZORILLO, L. *Educația incluzivă în școală*. Chișinău, 2011. ISBN 973-683-819-6.
18. PLEȘU, A. *Toleranța și intolerabilul. Criza unui concept*. Ed. LiterNet, 2005. 51 p. ISBN 973-7893-10-7.
19. REARDON, B. *Toleranța – calea spre pace*. Chișinău: ARC, 2004. 60 p. ISBN 9975-61-355-1.
20. *Strategia EUROPA 2020*. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii. Comisia Europeană. Bruxelles, 2010.
21. ȚURCAN (BALȚAT), L. *Educație pentru toleranță*. Sugestii metodologice. Chișinău: Tipogr. „Garamont –Studio”, 2014. 62 p.
22. ȚURCAN (BALȚAT), L. *Pedagogia toleranței*. Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013. 150 p. ISBN 978-9975-46-170-2.
23. VĂIDEANU, G. *UNESCO*. București, 1996. 196 p.

CZU 37.013:57(072.32)

REALIZAREA EDUCAȚIEI DE GEN LA LECȚIILE DE BIOLOGIE ÎN CLASELE LICEALE

***Liliana POPOVICI, profesoară de biologie și chimie, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *The article underscores the significance of the school, family, and society in combating gender inequalities and promoting an education that is equitable and inclusive. The theoretical analysis of the biological and cultural perspectives on gender emphasizes the necessity of leveraging both viewpoints in advancing gender education. The biological perspective views gender as influenced by biological factors, with biology lessons serving as a means of imparting scientific information about the reproductive system and the anatomical and physiological differences between sexes. The cultural perspective highlights how various cultures define and interpret gender differently and can contribute to combating discrimination and gender stereotypes by educating students about its diversity and complexity. The article emphasizes the importance of integrating gender education into biology lessons in high school, highlighting topics such as the biological influence on gender identity, sexual diversity, and human reproductive processes. Additionally, it proposes an action plan within an educational project promoted with eleventh-grade students. Gender education in biology lessons is not solely about content delivery but also about cultivating an open and equitable mindset, contributing to the development of a generation aware and receptive to gender equality principles.*

Keywords: *gender education, high school education, biology lesson.*

Școala, alături de familie, de societate în general, are un rol important nu numai în producerea și reproducerea inegalităților, dar și în combaterea acestora, sistemului de

educație și de formare revenindu-i responsabilități esențiale în realizarea unei educații egalitare și incluzive. Promovarea egalității de gen prin educație este o prioritate atât la nivel național cât și internațional. ONU, încă de la crearea sa s-a implicat activ, juridic și politic, în efortul global de apărare și promovare a egalității între femei și bărbați.

Realizarea egalității de gen în educație este recunoscută în calitate de factor important în asigurarea dezvoltării durabile a societății și depășirii sărăciei (Declarația Milenară, 2000). În același timp, această dimensiune se regăsește și în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (în special în ODD 4, 5, 10).

Subiectul educației de gen și valorificării dimensiunii de gen în educație este unul important, captând atenția a tot mai multor cercetători și instituții, inclusiv din Republica Moldova. O analiză succintă a perspectivelor teoretice asupra problematicii de gen evidențiază două perspective majore: cea biologică și cea culturală, pe care considerăm că trebuie să le valorificăm pentru promovarea educației de gen.

Perspectiva biologică a tratării genului subscie în general motto-ului „anatomy is destiny”. Genul este, mai mult decât fundamentat biologic, programat și programant în evoluția socială a indivizilor.

Datul biologic:

- rolul reproductiv diferit;
- diferențele hormonale;
- poziția ierarhică în grup;
- diviziunea muncii guvernează asupra comportamentelor sociale, asupra relațiilor intra și inter-genuri.

Suținătorii cei mai consecvenți ai acestei abordări sunt etologii și socio-biologii (Desmond Morris, Konrad Lorentz, Edward Wilson ș.a.).

În practica pedagogică, perspectiva biologică a tratării genului se realizează prin lecțiile de biologie. Prin variate sarcini didactice, cadrele didactice contribuie la înțelegerea de către elevi că biologia nu determină în întregime comportamentul sau identitatea de gen a unei persoane, ci poate oferi o bază științifică pentru a înțelege aspectele biologice ale diferențelor de gen. La lecțiile de biologie, este important să se abordeze fapte științifice solide despre biologia sexuală și reproductivă, inclusiv diferențele anatomice și fiziologice între sexe. Aceste informații ar trebui prezentate într-un mod neutru din punct de vedere al genului și ar trebui să fie integrate într-un context mai larg al diversității biologice și umane. Este important să observăm că atât pentru profilul real, cât și pentru profilul umanistic, curriculumul la disciplina Biologie în clasa a XI-a acoperă subiecte legate de sistemul reproducător și reproducerea umană (Tabelul 1 și Tabelul 2).

Tabelul 1. Unități de conținut, Clasa XI-a

<i>Profil real</i>	<i>Profil umanistic</i>
Sistemul reproducător și reproducerea la om: <ul style="list-style-type: none"> • Sistemul reproducător la om; • Fecundația, gestația și nașterea la om; • Dezvoltarea postnatală la om; • Afecțiuni ale sistemului reproducător; • Igiena sistemului reproducător [2, p. 20]. 	Sistemul reproducător și reproducerea la om: <ul style="list-style-type: none"> • Sistemul reproducător la om; • Dezvoltarea postnatală la om; • Afecțiuni ale sistemului reproducător. • Igiena sistemului reproducător [2, p. 39].

Tabelul 2. Unități de competență, Clasa a XI-a

<i>Profil real</i>	<i>Profil umanistic</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Estimarea rolului sistemului reproducător la om; • Identificarea particularităților structurale și funcționale ale sistemului reproducător la om; • Descrierea proceselor de fecundație, gestație și naștere la om; • Identificarea unor maladii transmisibile sexual la om; • Propunerea unor modalități de profilaxie a maladiilor sexual transmisibile la om [2, p. 20]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimarea rolului sistemului reproducător; • Identificarea particularităților structurale și funcționale ale sistemului reproducător la om; • Identificarea unor maladii transmisibile sexual la om; • Propunerea unor modalități de profilaxie a maladiilor transmisibile sexual la om [2, p. 39].

Prin învățarea despre sistemul reproducător la om, elevii pot obține o înțelegere mai profundă a corpului lor și a celorlalți, inclusiv a diferențelor anatomice și fiziologice între sexe. Aceasta poate contribui la dezvoltarea unei perspective mai informate și mai respectuoase asupra corpului și a diversității biologice umane. Curriculumul acoperă subiecte precum fecundația, gestația și nașterea, oferind elevilor informații detaliate despre procesul de reproducere și a rolurilor diferite pe care le joacă bărbații și femeile în acest proces. Discutarea afecțiunilor sistemului reproducător și a igienei sistemului reproducător poate promova sănătatea sexuală și reproductivă. Elevii pot învăța despre importanța îngrijirii și prevenirii afecțiunilor legate de sistemul reproducător, precum și despre necesitatea respectului și igienei în relațiile sexuale.

De asemenea, este important să se sublinieze că biologia nu determină întotdeauna comportamentul sau identitatea de gen. Există o gamă largă de expresii de gen și identități de gen care nu se potrivesc strict cu modelele tradiționale sau cu tiparele biologice obișnuite. În acest sens, educația de gen în lecțiile de biologie ar trebui să fie sensibilă și să includă discuții despre diversitatea de gen și despre modul în care factorii sociali, culturali și psihologici interacționează cu biologia în formarea identității de gen a unei persoane. Prin tratarea genului în lecțiile de biologie într-un mod care recunoaște complexitatea și diversitatea umană, educația poate contribui la promovarea unei înțelegeri mai profunde și mai respectuoase a genului în societate.

Perspectiva culturală poate fi împărțită în mai multe direcții principale: psihologică, psiho-sociologică, sociologică, antropologică, culturalistă. Desigur, separarea aceasta este mai mult scolastică, deoarece, în fapt, ca transfer și utilizare de concepte și de perspective analitice, diferențele între abordări se reduc (micșorează). Ceea ce unește toate aceste perspective este centrarea pe ideea „colonizării biologicului de către social”. Cu alte cuvinte, biologicul este un dat, între altele, dar el este profund instrumentat, la nivel de gen, de latura socială. Identitatea de gen, relațiile intra și inter-genuri se produc pe parcursul unui proces continuu și laborios de comunicare și de negociere socială [1, p. 9]. Perspectiva culturală poate ajuta la evidențierea modului în care diverse culturi definesc și înțeleg genul în moduri diferite Prin explorarea modului în care genul este perceput și interpretat în diferite culturi, educația de gen poate ajuta la combaterea discriminării și a stereotipurilor de gen. Elevii pot învăța să recunoască și să respingă ideile preconcepute și să își dezvolte gândirea critică în ceea ce privește normele sociale

și culturale legate de gen. Învățând despre perspectivele culturale diferite asupra genului, elevii pot dezvolta empatie și respect pentru diversitatea umană. Perspectiva culturală poate oferi exemple de culturi în care egalitatea de gen este promovată și încurajată, oferind modele pozitive pentru elevi. De asemenea, poate evidenția și problemele legate de inegalitatea de gen care persistă în unele culturi și poate inspira acțiuni pentru schimbare.

În prezent, implementarea educației de gen în lecțiile de biologie în clasele liceale reprezintă o temă de actualitate și o preocupare constantă în domeniul învățământului. Această abordare se concentrează pe eliminarea stereotipurilor de gen și promovarea egalității între sexe în cadrul procesului educațional. Prin includerea perspectivei de gen în lecțiile de biologie, se urmărește să se ofere elevilor o înțelegere mai profundă a diversității biologice și a rolurilor de gen în cadrul acesteia. Educația de gen în lecțiile de biologie poate să abordeze subiecte precum influența biologică asupra identității de gen, diversitatea sexuală în lumea animală și vegetală, precum și aspecte legate de reproducerea și îngrijirea descendenților în diferite specii. Prin aceasta, elevii pot să dobândească o perspectivă mai largă asupra diversității vieții și să înțeleagă că există variabilitate naturală în expresiile de gen și rolurile asociate acestora în lumea biologică.

Implementarea educației de gen în lecțiile de biologie nu se limitează doar la conținutul teoretic, ci și la practici didactice și materialele didactice utilizate. Se încurajează utilizarea unui limbaj non-sexist și a exemplelor variate pentru a reflecta diversitatea biologică și de gen. De asemenea, se pune accent pe implicarea egală a elevilor de ambele sexe în activitățile practice și experimente, eliminând stereotipurile de gen care pot exista în acest context. Această abordare are ca scop nu doar informarea elevilor asupra conceptelor biologice, ci și formarea unei mentalități deschise și echitabile în ceea ce privește genul. Prin educația de gen în lecțiile de biologie, se încurajează gândirea critică, empatia și respectul față de diversitatea biologică și de gen, contribuind astfel la pregătirea unei generații mai conștiente și mai receptivă la principiile egalității de gen în toate aspectele vieții.

Educația comprehensivă pentru sănătatea sexuală și reproductivă reprezintă o abordare vitală, care susține copiii și tinerii în dezvoltarea lor sexual-reproductivă și generală, vizând și aspecte legate de sănătatea mintală și fizică, relațiile armonioase, nonviolente, bazate pe respect reciproc [4, p. 46].

În Republica Moldova, există o multitudine de practici educaționale de succes care inspiră cadrele didactice să diversifice activitățile de învățare pentru a spori calitatea educației de gen promovate prin disciplina „Biologie”. Cea mai răspândită metodă de învățare interactivă, în acest sens, este „Metoda proiectului”, care „presupune aplicarea și integrarea unui ansamblu de cunoștințe și abilități în elaborarea unui produs” [2, p. 89].

Conform Curriculumului, „Metoda Proiectului” implică următoarele avantaje și dezavantaje:

- *Avantaje:*
 - Reprezintă o ocazie pentru elev de a-și aplica cunoștințele în cadrul unui proiect, aceasta contribuie la utilizarea cunoștințelor semnificative ale elevului;
 - Obligă elevul să-și planifice lucrul și să-l efectueze la timp;

- Reprezintă o formulă ce motivează, deoarece permite elevului să stabilească obiective și să selecteze mijloace pentru a le realiza;
- Pune în valoare creativitatea și inițiativa elevului;
- Oferă ocazia de a fi activ și de a se implica din punct de vedere emotiv, social și intelectual în realizarea obiectivelor propuse;
- Oferă posibilitatea de a stabili anumite contacte în afara mediului școlar;
- Favorizează dezvoltarea capacității de autoevaluare.
- *Dezavantaje:*
 - Necesită foarte mult timp pentru planificare și realizare;
 - Poate crea sentimentul de frustrare în cazul insuficienței de persoane, echipament, bani și aceasta poate duce la dezamăgire în rândul participanților;
 - Poate crea anumite probleme în ceea ce privește evaluarea finală, astfel va fi mai greu de stabilit meritele fiecărui participant din cadrul proiectului [Ibidem].

În cele ce urmează, cu scop de diseminare a unei practici de succes, propunem Planul de acțiuni realizat în cadrul Proiectului educațional „Împreună pentru o reproducere sănătoasă” implementat în cadrul L.T. „Vasile Alecsandri” din Bălți cu elevii din clasele liceale.

Tabelul 3. Planul de activități al Proiectului „Împreună pentru o reproducere sănătoasă”

<i>Ce?</i>	<i>Când?</i>	<i>Cum?</i>	<i>Responsabil</i>	<i>Resurse</i>
Obiectivul 1. Stimularea interesului pentru analiza particularităților structurale și funcționale ale sistemului reproducător la om la elevii din clasa a XI-a din L.T. „Vasile Alecsandri” din Bălți pe parcursul anului de studii 2023-2024				
Lansarea proiectului	Martie 2023	Semnarea acordului de colaborare între instituții.	Profesorul coordonator Profesorii parteneri Managerii școlari	
Prezentări interactive „Rolului sistemului reproducător la om”	Octombrie 2023	Atelier virtual Classroom		Canva Suport informativ
Filme educative „Sistemul reproducător la om: structură și funcții”	Noiembrie 2023	Completarea jurnalelor reflexive	Profesorul coordonator	Google Forms
Concurs „Reguli de igienă pentru activitatea optimă a organismului uman”	Decembrie 2023	Învățare individuală prin joc digital Concurs de cunoaștere a regulilor de igienă	Profesorul coordonator	Learningapps.org
Sesiuni de informare „Bioritmul organismului feminin, bioritmul organismului masculin”	Februarie 2024	Sesiuni de informare privind diferențele bioritmului hormonal la bărbați și femei, schema bioritmului hormonal la fete (menstruația) în cadrul Centrului ATIS	Partenerii de la ATIS	PPT Suport informativ Scheme Carte digitală pe platforma Storyjumper

Obiectivul 2. Dezvoltarea deprinderilor de utilizare a modalităților de profilaxie a afecțiunilor organelor și ale sistemelor de organe la om la elevii din clasa a XI-a din L.T. „Vasile Alecsandri” din Bălți pe parcursul anului de studii 2023-2024				
Lecturi colective „Viața în siguranță”	Noiembrie 2023- Martie 2024	Platforma de discuție a subiectelor: 1. Sexting; 2. Sexualizare; 3. Sponsoring; 4. Trafic de copii; 5. Riscurile expunerii online	Profesorul coordonator Partenerii de la CNPAC	Platforma 12plus.md dezvoltată de Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC) Rubrica „Zona A”
Dezbateri colective „Secretele relațiilor sănătoase”	Noiembrie 2023- Martie 2024	Platforma de discuție a studiilor de caz	Profesorul coordonator Partenerii de la CNPAC	Platforma 12plus.md dezvoltată de Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC) Rubrica „Istории cu fete și băieți”
Expoziție de postere „Dreptul la egalitate și nediscriminare”	Decembrie 2023	Expoziție de postere de Ziua Internațională a Drepturilor Omului	Profesorul coordonator	Foi A1 Imprimantă
Închiderea proiectului	Aprilie 2024	Expoziție de produse ale activităților de învățare	Profesorul coordonator	

În concluzie, abordarea și implementarea educației de gen în lecțiile de biologie din clasele liceale reprezintă un aspect esențial pentru promovarea egalității de gen și pentru combaterea stereotipurilor de gen în societate. Prin integrarea conceptelor de gen în programele școlare și în metodele de predare, se pot crea mediile propice pentru înțelegerea și acceptarea diversității biologice și sociale. Astfel, elevii pot dezvolta o conștientizare mai profundă asupra complexității genului și pot fi încurajați să își exploreze interesele și potențialul în domeniul biologiei fără constrângeri sau prejudecăți legate de gen. Este imperativ ca educația de gen să fie tratată ca o componentă esențială a curriculumului școlar, iar profesorii să fie pregătiți și sprijiniți pentru a implementa practici educaționale incluzive și echitabile. Prin aceste eforturi, educația de gen în lecțiile de biologie poate contribui semnificativ la formarea unei societăți mai juste, în care fiecare individ să aibă șansa de a-și atinge potențialul în deplină libertate și egalitate.

Referințe bibliografice:

- BALICA, M. *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. București: MarLink, 2004. 144 p. ISBN 973-8411-30-0.
- CUTASEVICI, A. (coordonator) [et al.]. *Biologie: Curriculum național: Clasele 10-12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3400-4-5.
- HANDRABURA, L. *Educație pentru echitate de gen și șanse egale: Auxiliar didactic pentru profesori și elevi*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, Tipografia „Bons Offices”, 2016. 166 p. ISBN 978-9975-4485-5-0.
- SÎRBU, L. Educația pentru sănătatea sexuală și reproductivă – o prioritate pentru sistemul educațional din Republica Moldova. In: *Didactica Pro...* 2022, nr. 6 (136), pp. 46-48. ISSN 1810-6455.

ASIGURAREA SECURITĂȚII ÎN LABORATORUL DE CHIMIE

**Liliana POPOVICI, profesoară de biologie și chimie, grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article delves into the intricate process of learning chemistry in middle school classrooms, highlighting the importance of experimental investigation and characterization of chemical substances and processes in shaping students' competencies. Laboratory work and practice are essential tools in developing students' methodological skills, such as experiment planning, observation, interpretation, and data evaluation, as well as drawing conclusions. Special emphasis is placed on fostering adherence to safety regulations, thus contributing to the development of an ecologically conscious behavior in the use of chemical substances and products in various everyday situations to prevent risks. Safety regulations in the chemistry laboratory are crucial for protecting students and staff from accidents and exposure to hazardous chemicals. Adherence to these rules promotes a culture of responsibility and respect for personal safety and that of others. To facilitate the learning of safety rules, informative posters are used as visual tools to provide clear and concise presentation of relevant information. These are strategically placed in the laboratory to serve as constant reminders of safety rules and contribute to the uniformity and standardization of safety information transmission. Practical demonstration of safety rules by teachers helps students better understand how to apply these rules in practice and avoid accidents. Additionally, discussions and debates allow students to become more aware of the risks associated with handling chemical substances and to identify appropriate ways to minimize these risks. The use of information and communication technologies (ICT) in learning chemistry facilitates the study of complex and dynamic processes and phenomena, offering new opportunities for learning and competency assessment. Online educational games and other open educational resources are integrated into the learning process to enhance students' motivation and engagement and to foster creativity and innovative thinking.*

Keywords: *safety in the chemistry laboratory, information and communication technologies (ICT).*

Învățarea chimiei în clasele gimnaziale este un proces complex de formare la elevi a competențelor prin investigarea experimentală și caracterizarea substanțelor chimice și proceselor chimice. Efectuarea lucrărilor de laborator și a lucrărilor practice dezvoltă un șir de abilități metodologice ale elevilor: de a planifica experimente, a observa, a interpreta și a evalua datele obținute, a deduce concluzii. Nu în ultimul rând este important să fie dezvoltate și deprinderile de respectare a regulilor de securitate ceea ce contribuie la formarea unui comportament ecologic în utilizarea substanțelor și a produselor chimice în diverse situații cotidiene, prevenind factorii de risc. Cadrele didactice sunt în continuă căutare a celor mai eficiente strategii didactice care ar asigura eficiența dezvoltării abilităților de a utiliza substanțele chimice într-un mod inofensiv, de a folosi informațiile științifice pentru rezolvarea problemelor și a deduce concluzii, manifestând curiozitate și interes pentru carieră în domeniul științelor.

Conform Curriculumului, specificul formării competențelor la Chimie este determinat de „experimentul chimic, exprimat prin experiențe de laborator, lucrări practice și experimente demonstrative” [2]. Procesul de învățare necesită a fi realizat preponderent prin „implicarea elevilor în activități experimentale de investigare a substanțelor și a reacțiilor chimice, realizarea experimentelor reale și virtuale, rezolvarea problemelor prin aplicarea metodelor specifice Chimiei, participarea în proiecte transdisciplinare,

observarea și explicarea proprietăților substanțelor și fenomenelor chimice ce se regăsesc în viața cotidiană. Integrarea sistematică a experimentului la lecțiile de Chimie creează condițiile necesare pentru formarea la elevi a competenței de investigare teoretică și experimentală, stimulând câmpul motivațional, provocând curiozitate, uimire și dorință de a cunoaște” [Ibidem]. Toate aceste trebuie să fie formate într-un mediu de învățare sigur. Practica educațională caută soluții eficiente pentru a dezvolta la elevi competențele specifice „Investigarea experimentală a substanțelor și proceselor chimice, respectând normele de securitate personală și socială” și „Utilizarea inofensivă a substanțelor în activitatea cotidiană, cu responsabilitate față de sănătatea personală și grijă față de mediu”.

Planșele informative sunt o componentă utilă în promovarea învățării regulilor de securitate în laboratorul de chimie. Ele oferă o modalitate vizuală și clară de a prezenta informații importante legate de siguranță și prevenirea accidentelor în laborator. Planșele informative trebuie să fie amplasate strategic în laborator pentru a servi drept reamintire constantă a regulilor de securitate. Elevii vor fi expuși regulilor de siguranță în mod repetat, ceea ce poate consolida învățarea și aplicarea acestora în practică. Utilizarea planșelor informative asigură standardizarea și consistența în transmiterea informațiilor despre siguranță în laborator.

Toți elevii au acces la aceleași informații și sunt supuși aceluiași reguli și proceduri, contribuind astfel la un mediu de lucru sigur și uniform. Planșele ar trebui să cuprindă toate regulile de securitate relevante pentru laboratorul de chimie, inclusiv regulile referitoare la echipamentul de protecție personală, manipularea substanțelor chimice, utilizarea echipamentelor de laborator și procedurile de siguranță în caz de urgență. Textul și imaginile de pe planșe trebuie să fie clare și ușor de înțeles pentru elevi de toate vârstele. Se recomandă evitarea termenilor tehnici sau limbajului complex. Imaginile ar trebui să fie relevante și să ajute la înțelegerea și reținerea informațiilor de către elevi.

Regulile de securitate sunt concepute pentru a proteja elevii și personalul implicate în experimente de accidente sau expunere la substanțe chimice periculoase. Respectarea acestor reguli reduce riscul de răniri sau îmbolnăviri în laborator. Învățarea regulilor începe prin explicarea clară și concisă a motivului pentru care este importantă și a modului în care trebuie respectată. Se folosesc exemple și situații concrete pentru a ilustra aplicarea regulilor în practică. Respectarea regulilor de securitate în laboratorul de chimie promovează o cultură a responsabilității și a respectului față de siguranța personală și a celor din jur.

Elevii învață să fie conștienți de impactul acțiunilor lor și să își asume responsabilitatea pentru comportamentul lor în laborator.

Oferim câteva exemple:

1. Întreținerea vaselor și aparatelor de laborator:
 - Fiecare vas cu substanțe chimice să poarte o etichetă cu conținutul său;



- După terminarea lucrărilor toate vasele să fie golite și spălate. La încălzirea vaselor și aparatelor se va manifesta o grijă deosebită pentru a asigura: Încălzirea cu precauție a vaselor de sticlă cu pereți subțiri, agitându-le continuu;
 - Încălzirea uniformă, pe toată suprafața a unui lichid dintr-o eprubetă (nu se va încălzi eprubeta la fund), iar poziția ei va fi înclinată într-o parte (nu spre sine sau spre vecin);
 - Încălzirea pe sită de azbest a baloanelor și paharelor mici cu lichid și nu direct, în flacăra;
 - Protejarea contra spargerii și împrăștierii cioburilor de sticlă în cazul vaselor în care se poate dezvolta o presiune”.
2. Manipularea vaselor și aparatelor de laborator în timpul experiențelor:
- Nu este permisă aplecarea asupra vaselor în care sunt încălzite lichide, mai ales caustice;
 - Măsurarea lichidelor cu pipeta, mai ales a celor caustice, se va face cu ajutorul parei de cauciuc și, eventual un vas de siguranță;
 - Ochii trebuie protejați în timpul experiențelor care decurg cu degajare de gaze, exoterme, sau în timpul lucrului cu acizi tari concentrați, cu ajutorul ochelarilor de protecție. Aceștia se poartă și la experiențele care folosesc vidul.
3. Efectuarea lucrărilor de laborator cu substanțe toxice sub formă de pulberi, vapori, gaze, soluții etc. care pot pătrunde în aerul din încăperea este necesar ca:
- Să se realizeze în nișe special amenajate, închise, fiind interzisă băgarea capului în nișă;
 - În timpul lucrărilor să se evite formarea în aerul încăperilor a gazelor inflamabile, amestecurilor explozive etc., iar aprinderea gazelor inflamabile se va face cu multă precauție;
 - Întrebuințarea rețelei de gaze în laboratoare, de asemenea să se facă cu deosebită precauție. În acest sens, deschiderea becurilor de gaz să se facă treptat, având în prealabil flacăra adusă la gura becului, iar la părăsirea laboratorului, chiar pentru scurt timp, să se stingă becul, lampa sau aparatul de încălzire;
 - Când se observă scurgeri de gaze să se stingă becurile de gaz, să se deschidă ferestrele, iar la terminarea lucrărilor să se verifice închiderea tuturor becurilor de gaz;
 - În cazul producerii unei mari cantități de gaze sau vapori toxici, se deschid imediat ferestrele, se părăsește încăperea și nu se intră decât după completa aerisire a încăperii.
4. Efectuarea experiențelor cu utilizarea lichidelor inflamabile și volatile, cum sunt alcoolul, eterul, benzenul etc.:
- Pe mesele de lucru nu se vor așeza cantități prea mari de lichide inflamabile și volatile, ele se vor păstra în vase închise, evitându-se vărsarea lor pe mese, pardoseală sau în chiuvetă;
 - Lichidele inflamabile și volatile nu se vor ține sau turna în apropierea focului;
 - În caz de aprindere se acoperă imediat cu o pătură sau nisip, se stinge becul de gaz și se scot vasele cu lichide inflamabile;
 - Încălzirea lor nu se va face direct în vase deschise, ci pe baie de apă într-un balon cu condensator cu reflux;

- Dacă se varsă o cantitate de lichid inflamabil, se sting becurile, se întrerup încălzitoarele electrice și se deschid ferestrele.

Demonstrarea practică a regulilor de securitate în laborator poate ajuta elevii să înțeleagă mai bine cum să aplice aceste reguli în practică. Cadrele didactice ar trebui să demonstreze în mod practic cum să utilizeze corect echipamentul de protecție personală, cum ar fi ochelarii de protecție, halatul de laborator și mănușile de protecție. Ei pot arăta elevilor cum să își pună și să își scoată aceste echipamente în mod corect și sigur. De asemenea se poate demonstra modul corect de a turna și dilua substanțele, de a evita stropirea și de a evita amestecarea accidentală a substanțelor chimice.

Prin intermediul *discuțiilor și dezbaterilor*, elevii devin mai conștienți de importanța regulilor de securitate în laboratorul de chimie. Aceste activități permit elevilor să discute și să înțeleagă riscurile asociate manipulării substanțelor chimice și să identifice modurile adecvate de a minimiza aceste riscuri. Ei sunt încurajați să examineze argumentele pro și contra și să evalueze impactul diferitelor acțiuni asupra siguranței personale și a celor din jur. Participarea la discuții și dezbateri ajută elevii să își consolideze cunoștințele dobândite în timpul instruirii despre regulile de securitate. În timp ce discută și își argumentează pozițiile, elevii revizuiesc și reiterează informațiile pe care le-au învățat, ceea ce îi ajută să le memoreze mai bine și să le aplice în practică.

Resursele educaționale deschise reprezintă materiale de predare, învățare sau de cercetare, disponibile gratis pentru orice utilizator, și includ cursuri, module, programe de calculator (software), prezentări, sarcini de lucru, întrebări, activități în clase și laboratoare, materiale pedagogice, jocuri, simulări și multe alte resurse digitale din întreaga lume. TIC „facilitează studierea unor procese și fenomene complexe și dinamice, pe care nici un mijloc de învățământ nu le poate pune atât de bine în evidență. Prin intermediul programelor se oferă celor care învață modelări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive. Utilizarea tehnologiilor informaționale nu exclude aplicarea altor tehnologii și strategii didactice, ci vine doar să completeze, să ofere noi posibilități, instrumente, care influențează calitativ procesul de formare în ascendență a competențelor la chimie” [5, p. 54]. Pentru a învăța regulile de securitate specifice laboratorului de chimie am utilizat diverse resurse online.

Cele mai solicitate au fost: <https://eduboom.ro/>, <https://educatieonline.md/>

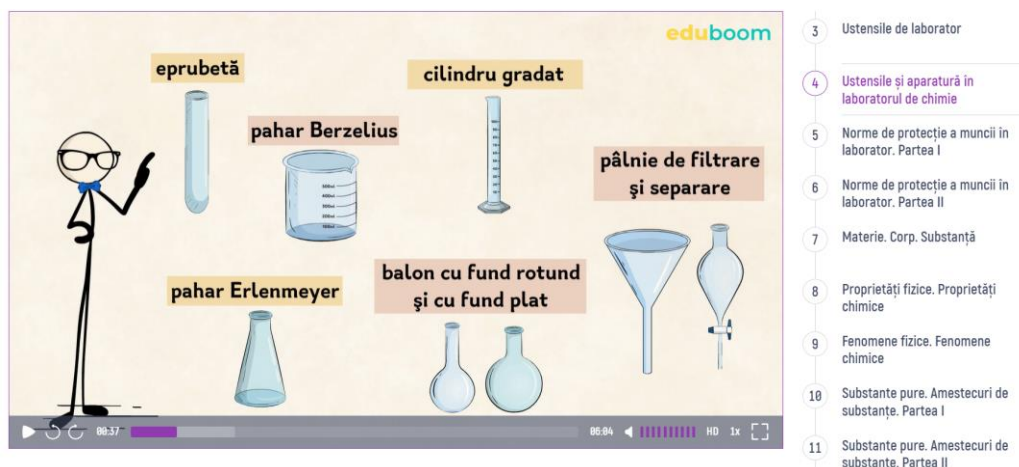


Figura 1. Exemplu de lecții online

Pentru a susține și a eficientiza procesul didactic am aplicat *jocurile digitale* care asigură individualizarea învățării prin parcurgerea materiei prin adecvarea la ritmul și stilul personal al fiecărui elev. Jocurile didactice online au o influență semnificativă asupra dezvoltării autoeficacității, abilităților analitice și de gândire critică, abilităților de învățare autonomă, dezvoltarea creativității elevilor. Odată cu aplicarea jocurilor didactice online a sporit motivarea pentru învățare a elevilor, precum și capacitatea de a elabora produse educaționale noi. Elevii manifestă un interes sporit față de aplicarea domeniului TIC pentru a dobândi competențe specifice atât la disciplina Chimie, cât și la disciplinele complementare, element specific metodologiei STEM. Aplicarea jocurilor online la chimie trebuie să se realizeze după un algoritm bine stabilit în evoluție: familiarizarea cu jocurile online → exersarea pe baza modelelor cunoscute → elaborarea propriilor produse → concursuri/rezolvarea reciprocă a produselor în cadrul grupului de elevi... Această practică, care se încadrează organic în metodologia STEM, este motivantă și dezvoltă creativitatea și spiritul inovativ la elevi, bazat pe integrarea diferitor viziuni într-un concept unic despre disciplinele din domeniile Științe ale naturii și Științe exacte [1, p. 89].



Figura 2. Exemplu de jocuri digitale

Platformele educaționale care oferă posibilitatea de creare a jocurilor didactice online ne susțin în elaborarea produselor digitale dorite pentru a realiza obiectivele propuse. Accesând șablonul ales, elevului nu-i rămâne decât să perceapă concepția jocului și să înlocuiască cu conținuturile necesare. Acest lucru îi atrage în mod deosebit pe elevi și îi inspiră să creeze și ei produse digitale cu conținut științific din domeniul chimie [1, p. 87]. Materialele didactice complementare (materiale-suport pentru activități de învățare și evaluare, fișe de lucru etc.) se elaborează de către cadrele didactice în sprijinul diversificării procesului de instruire atât pentru întreaga clasă, cât și individual. Este evident că regulile de securitate în laboratorul de chimie reprezintă un element fundamental în asigurarea unui mediu de lucru sigur pentru elevi și cadrele didactice. Aceste reguli nu numai că protejează sănătatea și siguranța personală, dar contribuie și la desfășurarea eficientă a activităților experimentale și la înțelegerea conceptelor chimice. Metodele de predare și aplicare a regulilor de securitate trebuie să fie adaptate pentru a fi eficiente și relevante pentru elevi, iar cadrele didactice au un rol esențial în demonstrarea practică și în explicarea importanței acestor reguli.

Procesul de învățare a chimiei în clasele gimnaziale implică nu numai dobândirea cunoștințelor și înțelegerea conceptelor chimice, ci și formarea competențelor practice și comportamentale, precum și dezvoltarea unei atitudini responsabile și ecologice față de utilizarea substanțelor chimice în viața cotidiană.

Referințe bibliografice:

1. CAZACIOC, N., COROPCEANU, E. Jocurile didactice online la chimie – factor motivant în instruirea bazată pe concepția stem. In: *Acta et commentationes*. 2020, nr. 4(22), pp. 79-90. ISSN 1857-0623.
2. CUTASEVICI, A. *Chimie: Curriculum național: Clasele 7-9*. Chișinău: Lyceum, F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2020. 112 p. ISBN 978-9975-3436-0-2.
3. GODOROJA, R., COROPCEANU, E. Tehnologii didactice inovative de formare la elevi a competențelor specifice disciplinei Chimie. In: *Acta et commentationes*. 2018, nr. 1(12), pp. 15-22. ISSN 1857-0623.
4. GODOROJA, R. Experimentul chimic și securitatea muncii în laboratorul școlar de chimie în contextul conceptului SALiS. In: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 3(35), pp. 76-78. ISSN 1811-5470.
5. STAVER, N., BUDECI, A., CHICUȘ, D., COROPCEANU, E. Rolul tehnologiilor informaționale în îmbunătățirea motivației elevilor de a studia chimia. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr. 3(51), pp. 50-54. ISSN 1811-5470.

CZU 376.1:37.02

METODE UTILIZATE ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

**Ioana Corina ROTARU, doctor, cadru didactic din instituție preuniversitară,
Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași, România**

Abstract: *In the given article, the problem of using didactic methods in order to make the teaching-learning-evaluation activity more efficient in the inclusive school is addressed. Didactic methodology represents the set of didactic methods and procedures used in the educational process.*

Keywords: *methods, procedures, methodology, inclusive school, teaching-learning-evaluation activity.*

Educația incluzivă este o necesitate și în același timp o provocare. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este un proces complex. Toți copiii au dreptul la educație și fiecare copil este capabil să învețe în ritmul său propriu. Școala și politicile școlare trebuie să se schimbe în funcție de nevoile fiecărui copil. Tipul dizabilității, atitudinea cadrelor didactice, a copiilor, implicarea familiei sunt factori care influențează educația incluzivă.

Toți copiii au dreptul la educație, iar școala și dascălii, în principal, suntem datori să le-o oferim. Fiecare copil are nevoie de școală și chiar și școala are nevoie de fiecare dintre ei. Astăzi, nu ni se mai pare ciudat ca un elev să aibă dificultăți de învățare și pentru că ne pasă, ne punem întrebarea Cum îi putem ajuta? Cel mai greu e să găsim metodele potrivite pentru a-i sprijini pe acești elevi să învețe, să progreseze, să se adapteze, să răspundem nevoilor lor atât de diferite. De ce? Pentru că fiecare este unic și chiar și atunci când crezi că ai descoperit o metodă potrivită, poate deveni imediat mai puțin eficientă.

Copiii cu CES nu se pot adapta ritmului și cerințelor școlii, ei pot participa conform abilităților și propriului nivel de dezvoltare. De aceea, școala, în general, a început să se transforme pentru a răspunde nevoilor de învățare și dezvoltare ale copilului. Câți pași a făcut spre incluziune...? Cred că depinde de fiecare școală și nu numai. Incluziunea școlară este o treaptă spre incluziunea la nivelul societății.

Toți copiii, cu sau fără dizabilități, trebuie să învețe împreună, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, de religie, etnie, limbă. Este foarte important să reducem, ba chiar să eliminăm excluziunea și discriminarea, indiferent ce formă ar avea ele, să oferim copiilor cu tipuri și niveluri diferite de handicap șanse egale să participe la educație în cadrul sistemului general de învățământ.

Beneficiind de servicii de sprijin corespunzătoare în cadrul școlii unde sunt integrați, persoanele deficiente au posibilitatea de a ajunge la niveluri funcționale fizice, psihice și sociale care le pot schimba viața, le pot da un mai mare grad de independență. Totodată, copiii tipici vor învăța ce înseamnă toleranța, acceptarea, întraajutorarea, vor deveni mai buni.

Educația incluzivă este un proces permanent care presupune școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale, adaptarea școlii la nevoile acestora, participarea lor la activități educative formale și nonformale, care să le asigure învățarea și dezvoltarea. Incluziunea presupune identificarea și eliminarea barierelor, bariere care pot avea legătură cu modul de organizare a școlilor, cu modalitățile de predare și evaluare a progresului elevilor.

Transformarea școlii și a politicilor școlare astfel încât să răspundă nevoilor educative și de dezvoltare ale fiecărui copil duce la incluziune școlară, dar mai ales la incluziune socială, unde oricine, indiferent de deficiență să poată fi tratat ca un membru al comunității din care face parte.

Este deosebit de importantă atitudinea comunității față de copiii cu CES, a cadrelor didactice, a părinților, a colegilor de clasă, a cadrelor didactice. Dacă învățătorul dovedește înțelegere și o atitudine pozitivă, el poate influența atât atitudinea clasei incluzive, a părinților, dar și a copilului cu CES. Gradul de acceptare, ajutorarea și relaționarea din partea colegilor sunt și ele premise ale integrării.

Integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă depinde de familia acestuia. Mulți părinți refuză să accepte că proprii lor copii ar avea probleme. Pentru a-i determina să conștientizeze deficiențele pe care le are copilul, cadrele didactice pot apela la consilierul școlar. Colaborarea familiei cu echipa de caz este necesară.

Un alt factor important este copilul cu CES, nevoile acestuia. De exemplu, un copil cu deficiențe senzoriale, auditive sau vizuale nu va putea fi integrat într-o școală de masă, unde nu există specialiști. De asemenea, atitudinea lui negativă față de acceptarea sprijinului, instabilitatea emoțională, factorii temperamentali pot îngreuna derularea unui program de intervenție.

Educația incluzivă presupune schimbarea atitudinilor, a mentalităților, a politicilor și practicilor de excludere și segregare. Aceasta este promovată prin documente naționale de politică educațională care promovează o educație centrată pe elev, o educație de calitate care se poate realiza prin programe de învățământ adecvate, o bună organizare, alegerea unor strategii optime de predare-învățare-evaluare, folosirea unor resurse și tehnologii variate etc.

O școală incluzivă pune accent pe progresul individual și nu pe diferențele dintre elevi; este promovată învățarea prin cooperare, în cadrul căreia copiii sunt încurajați să se ajute, învață unii de la alții și fiecare elev este valorificat. O școală și un profesor bun sunt aceia care obțin progres cu toți elevii.

Educația incluzivă se referă la a identifica și a da un răspuns adecvat la cerințele educative speciale ale copiilor, la fel ca și la situațiile de risc pentru dezvoltarea lor. În grădiniță, educația incluzivă înseamnă, în esență, accesul tuturor copiilor, participarea lor la toate programele educative, dar și pregătirea educatorilor pentru realizarea acestor sarcini. Scopul unei astfel de pregătiri este însușirea de către pedagogi din școli și grădinița strategiilor de instruire și educație a copiilor cu dizabilități fizice și intelectuale, oferindu-le posibilitatea de a obține educație de calitate.

Educația incluzivă înseamnă oportunități reale de învățare pentru grupurile care au fost excluse în mod tradițional – nu numai pentru copiii cu dizabilități, ci și pentru vorbitorii de limbi minoritare.

Un lucru esențial în educația incluzivă pentru fiecare copil constă în faptul că este împreună cu ceilalți și colaborează cu ceilalți copii. Cadrele didactice au datoria de a încuraja relațiile de colaborare dintre elevi, pentru că experiența arată faptul că unii elevi pot fi izolați, indiferent de modul în care sunt școlarizați. Politicile educaționale, activitatea organizațiilor neguvernamentale, formarea cadrelor didactice pot fi considerate factori facilitatori ai incluziunii.

Există o tendință de a evidenția și dezvolta acești factori pentru a putea exista o incluziune cât mai eficientă a copiilor cu CES în școala obișnuită și în comunitate. Factorii care împiedică educația incluzivă sunt legate mai ales de mentalități, de atitudini ale unor cadre didactice; ale părinții elevilor fără CES; posibilitățile financiare împiedică unele școli să dezvolte serviciul de sprijin educațional, sau organizarea de cursuri de formare; curriculum și sistemul de evaluare folosit în sistemul nostru educațional.

Educația incluzivă este o educație de calitate care face posibilă îmbunătățirea vieții, promovând ideea că fiecare persoană are o șansă în ceea ce privește educația. Modelul francez propune școlarizarea obligatorie pentru toți copiii de 3 până la 16 ani, indiferent de naționalitate, atât timp cât se situează pe teritoriul francez. Școala incluzivă din sistemul francez are misiunea de a asigura școlarizarea pentru toți elevii de la grădiniță până la liceu, ținând cont de particularitățile și nevoile lor educative.

Parcursul școlarizării unui elev cu cerințe educaționale speciale pleacă de la Comisia pentru drepturile și autonomiei persoanelor cu handicap (CDAPH), care este o instanță oficială decizională a departamentului persoanelor cu dizabilități. Aceasta decide orientarea elevilor în urma evaluărilor realizate de echipa pluridisciplinară. Analiza nevoilor evaluărilor competențelor elevilor cu cerințe educaționale speciale sunt determinate pentru a asigura cele mai bune condiții pentru școlarizare. Școala, familia, profesorul sunt parteneri în procesul de educație.

Diferențierea în învățare presupune o organizare diferită prin adaptarea conținuturilor, adaptarea proceselor didactice, adaptarea mediului de învățare, adaptarea evaluării prin adaptarea descriptorilor și criteriilor de performanță.

Activitățile desfășurate diferențiat au o serie de avantaje:

- fiecare elev participă la activitățile propuse de cadrul didactic și se va implica în rezolvarea sarcinilor, adaptând sarcinile de lucru, fiecare elev va reuși să rezolve tema, iar cadrul didactic va identifica situațiile unde elevul va avea nevoie de sprijin;
- toți elevii vor fi sprijiniți în efectuarea sarcinilor de lucru;

- colaborarea și cooperarea între elevii clasei va duce la un colectiv încheiat și se vor ajuta în activități;
- se respectă ritmul propriu al tuturor elevilor;
- se dezvoltă spiritul de echipă;
- îndepărtarea complexului de inferioritate dezvoltat de elevii care nu pot atinge performanțe ridicate și acordarea încrederii în forțe proprii;
- fiecare elev va fi apreciat și va fi motivat pentru învățare;
- implică utilizarea unui conținut didactic variat;
- stimulează originalitatea și creativitatea;
- rolul profesorului este de a organiza învățarea, de a motiva, de a crea un mediu propice învățării, de a sprijini comunicarea, de a asigura un feed-back, de a confrunta concepții sau opinii diferite.

Individualizarea este realizată prin adaptarea activității didactice la caracteristicile individuale ale elevului:

- adaptarea obiectivelor;
- adaptarea activităților de învățare în funcție de capacitățile elevului;
- acordarea unui timp suplimentar;
- adaptarea materialelor folosind fișe diferențiate, suporturi audio-video, planșe, imagini, aplicații tehnologice;
- teme diferențiate pentru acasă.

E important, așadar, ca în cadrul școlii să promovăm toleranța, egalitatea de șanse, non-discriminarea, valori care să producă o mai bună includere și integrare a elevilor în colectivele din care fac parte. Esența educației incluzive ar trebui să reprezinte o viziune comună a profesorilor care să producă schimbările necesare, transformări, orientări, noi orientări, să fie un proces care reunește oameni, idei, sisteme, comunicații, tehnologii.

E foarte important ca profesorii să înțeleagă că elevii progresează în ritm propriu, în timp ce lucrează în mod colectiv către un scop comun. Majoritatea elevilor învață cel mai bine atunci când sunt implicați în învățare, prin interacțiune și aplicare. Un elev are mai multe șanse să-și amintească ceva descoperit prin participarea activă și munca de la egal la egal decât prin acceptarea pasivă a informațiilor prezentate de profesor. Utilizând o învățare prin cooperare, performanța în cadrul unei clase este îmbunătățită.

Modalitățile individualiste de construire a performanței și progresului elevilor nu oferă șanse de dezvoltare la fel de puternice așa cum ar putea să producă, de exemplu, munca în grup. Învățarea prin cooperare îi include pe elevi într-un spațiu sigur și structurat, astfel încât prin interacțiunea cu ceilalți copiii să fie capabili să recunoască și să prețuiască importanța contribuțiilor personale.

Tehnologii didactice: delimitări conceptuale. Concepută și înțeleasă ca activitate umană specifică, acțiunea educațională (proiectarea proceselor didactice, orientarea, organizarea și desfășurarea educației) trebuie să se supună unor norme, forme, metode și moduri de realizare mai eficiente, „tehnologice”.

Didactica, definită ca știință și artă a planificării, organizării, desfășurării procesului educațional, are în centrul preocupărilor sale tehnologia procesului de învățământ: metodele, mijloacele, formele de organizare și evaluare. Potrivit Asociației pentru

comunicații și tehnologii educaționale (SUA), tehnologia educațională reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, concepții, tendințe, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficientizarea procesului educațional, valorificând inter-relaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice.

Procesul educațional presupune parcurgerea unor acțiuni distincte, dar complementare, care asigură aplicarea tehnologiilor educaționale: organizarea resurselor predării-învățării, proiectarea și aplicarea curriculumului, utilizarea materialelor, mijloacelor, instrumentarului didactic etc.

Metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia instruirii precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de instruire, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice în vederea eficientizării activității de predare-învățare-evaluare.

Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale. Astfel, metoda devine, propriu-zis, modalitatea de lucru care:

- este identificată de cadrul didactic și aplicată în procesul educațional;
- presupune cooperarea dintre cadrul didactic și elevi și participarea acestora la propria învățare;
- permite cadrului didactic să se manifeste ca purtător competent al conținuturilor învățării și ca organizator al procesului educațional.

Analiza evoluției conceptului de tehnologie în științele educației evidențiază faptul că tehnologia se pretează astăzi la o abordare caracterizată prin claritatea obiectivelor propuse, folosirea unor metode, procedee optime, care contribuie la proiectarea predării/învățării/evaluării, adecvate unor anumitor stiluri, niveluri și scopuri ale educației. Analiza detaliată a tehnologiei educaționale se poate realiza mai bine în cadrul larg al teoriei organizării. Școala este o instituție socială, dar, în același timp, ea este și o organizație caracterizată prin valori proprii, prin norme, prin relații etc. În acest context, organizarea reprezintă un mijloc de aranjare a „resurselor educaționale, de învățare și, totodată, un mecanism de compensare a resurselor, pentru realizarea unui obiectiv”.

În accepțiunea lui S. Cristea, metodologia didactică reprezintă ansamblul metodelor și procedeele didactice, utilizate în procesul educațional. Metodologia în procesul educațional precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de predare/învățare-evaluare, modalitățile practice de valorificare a procedurilor și mijloacelor didactice. Metodele didactice se referă la totalitatea procedeele și mijloacelor integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor educaționale.

Astfel, metoda didactică poate fi definită dintr-o triplă abordare:

- modalitate de organizare a procesului educațional, structurată de cadrul didactic și aplicată în propria practică educațională;
- schemă, algoritm de cooperare dintre cadrul didactic și elevi, care asigură participarea acestora la propria învățare;
- facilitator al actului de transmitere-recepționare a conținuturilor educaționale și formare de competențe.

În procesul educațional, metodele didactice îndeplinesc anumite funcții, care vizează, deopotrivă, cunoașterea (asimilarea cunoștințelor, gândirea), instruirea (formarea priceperilor, deprinderilor, abilităților), cât și formarea trăsăturilor personalității. În funcție de contextul selectării și utilizării, metodele pot realiza diferite funcții:

- *Funcția cognitivă*: metoda solicită de la elev și facilitează activitatea de cunoaștere, de cercetare, de descoperire.
- *Funcția formativ-educatională*: metoda nu este numai calea de transmitere a unor cunoștințe, ci un proces educațional în care elevul participă, își formează și dezvoltă competențe.
- *Funcția motivațională*: metoda poate impulsiona curiozitatea de a cunoaște, de a face legături logice între enunțuri, evenimente, poate face activitatea de învățare mai atractivă, poate fi factor motivațional pentru participarea copilului în procesul educațional.
- *Funcția instrumentală*: metoda servește drept instrument, utilizarea căruia facilitează atingerea obiectivelor educaționale.
- *Funcția normativă*: metoda ordonează, algoritmizează procesele de predare-învățare-evaluare, din perspectiva obținerii rezultatelor așteptate.

Metoda este recunoscută eficientă, în cazul în care procedeele utilizate în cadrul ei, la fel, sunt de valoare. În același context, ordinea procedeele utilizate într-o metodă, se poate schimba în funcție de cerințele de moment, iar acest fapt face ca o metodă să poată căpăta trăsături noi, formate prin combinarea procedeele. Schimbările pot fi înțatât de mari, încât la un moment dat, o metodă să devină procedeu, și invers – procedeu poate să devină metodă.

În ultimele decenii, didactica modernă tot mai frecvent revine la teoria lui Howard Gardner privind inteligențele multiple (TIM).

În viziunea lui Gardner, inteligența este definită ca o abilitate sau un set de abilități care permit unei persoane să rezolve probleme sau să creeze produse care sunt apreciate în unul sau mai multe contexte culturale. Autorul pledează pentru renunțarea la uniformizarea învățării în favoarea unui curriculum autentic și a unui proces centrat pe copil și necesitățile sale educaționale; a unei „școli individualizate” care să stimuleze și să valorifice la maximum resursele și potențialul individual al copilului. Totodată, Gardner susține că un individ reprezintă o „colecție de inteligențe” exprimate prin moduri variate de învățare și modalități particulare de exprimare a achizițiilor dobândite. Pornind de la faptul că fiecărui copil îi este caracteristic un anumit tip de inteligență dominant, care îi determină randamentul asimilării și interpretării cunoștințelor, angajării intelectuale, interiorizării și explicării relațiilor, exprimării cu succes etc., urmează ca organizarea procesului educațional să se realizeze din această perspectivă. Elevilor, inclusiv celor cu CES, le pot fi atribuite diferite roluri care ar susține dezvoltarea proprie și ar valorifica inteligența dominantă.

Din acest punct de vedere, principiile care stau la baza promovării strategiilor interactive sunt:

- Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
- Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
- Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.

- Solicitarea informațiilor trans-disciplinare și analizele multidimensionale ale realității.
- Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
- Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme.

Învățarea interactiv-creativă este un proces de producere de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, capacități), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii.

Concluzionând, putem spune că interactiv este individul care inter-relaționează direct cu ceilalți, pe de o parte, sau cu materialul de studiu, pe de altă parte, prin procese de acțiune transformatoare și de filtrare cognitivă, de personalizare a conținuturilor de învățat. În această ordine de idei, strategiile didactice interactive sunt, în primul rând, cele de învățare prin cooperare și colaborare.

Referințe bibliografice:

1. GEISLER, E. *Mijloace de educație*. București: Didactică și Pedagogică, 1977.
2. GHEORGHIU, F. *Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2005.
3. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Polirom, 2001.
4. SURDU, E. *Prelegeri de pedagogie generală*. București: Didactică și Pedagogică, 1995.
5. VRĂȘMAȘ, E. et. al. *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*. București: Vanemonde, 2005.
6. БЕСПАЛЬКО, В. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.

CZU 376.54:159.942

STRATEGIA DEZVOLTĂRII SOCIO-EMOȚIONALE A COPIILOR SUPRADOTAȚI

**Nina SACALIUC, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The preschool age is a period in which significant changes occur in the emotional life of the child. The preschooler's emotions and feelings accompany all his manifestations, be it games, songs, educational activities, or the fulfillment of tasks received from adults. They occupy an important place in the child's life and exert a strong influence on his behavior.*

Keywords: *preschool age, socio-emotional development, emotions, feelings, educational activities, gifted child.*

Vârsta preșcolară constituie o perioadă în care se produc însemnate schimbări în viața afectivă a copilului. Emoțiile și sentimentele preșcolarului însoțesc toate manifestările lui, fie că este vorba de jocuri, de cântece, de activități educative, fie de îndeplinirea sarcinilor primite de la adulți. Ele ocupă un loc important în viața copilului și exercită o puternică influență asupra conduitei lui. Emoția este o trăire a unei persoane față de un eveniment important pentru aceasta.

Supradotarea este o manifestare umană deosebită cu multiple fațete, având ca element comun excepționalitatea și fiind realizată prin combinarea fericită a unor capacități intelectuale și aptitudini cu anumite trăsături de personalitate. Concepțiile de

supradotare ne demonstrează pe cât de importantă este problema în cauză, îndeosebi la etapa actuală [1].

Pentru a favoriza o bună adaptare socială și menținerea unei bune sănătăți mentale, copiii supradotați trebuie să învețe să recunoască ce simt pentru a putea vorbi despre emoția pe care o au, trebuie să învețe cum să facă deosebire între sentimentele interne și exprimarea externă și nu în ultimul rând să învețe să identifice emoția unei persoane din expresia ei exterioară pentru a putea, în felul acesta, să răspundă corespunzător.

„Copil supradotat” (engl. Gifted childrom) – copil cu structuri intelectuale și cu aptitudini remarcabile în toate domeniile.

Incluzând în conținutul noțiunii „copil supradotat” caracteristica „dezvoltarea intelectuală înaltă” e necesar să ne descurcăm în sensul acestuia. Ce înseamnă înaltă? Vom recurge la nivelul diferitor copii la nivelul aceleiași vârste. Nivelul înalt se apreciază, referindu-ne la norma de vârstă, iar aceasta-i un orientativ (nivelul mediu al vârstei date).

Dezvoltarea înaintată, în comparație cu semașii în privința vârstei intelectuale, ritmul ridicat al dezvoltării intelectuale sunt caracteristica de bază a copilului supradotat. Nu întâmplător în majoritatea descrierilor vunderchinzilor întâlnim informații de tipul: a învățat a citi la trei ani, la școală a intrat direct în clasa a 3-a etc.

Coraportul dintre vârsta intelectuală a copilului și cea cronologică ne arată în ce ritm decurge dezvoltarea intelectuală normală (corespunzător vârstei cronologice), înaintată sau rămasă în urmă. Pentru exprimarea lui se folosește așa numitul coeficient intelectual (CI).

Tempoul dezvoltării intelectuale este o caracteristică a individualității omului. Cu timpul, experiența de viață a copilului se îmbogățește și, ca urmare, șporește și nivelul vârstei intelectuale.

Astfel, conceptul de supradotare este pus în legătură cu dezvoltarea. El este de natură dinamică, un proces în continuă desfășurare, se bazează însă pe fundamentul stabil al unui sistem nervos central de calitate superioară, capabil de o percepție ascuțită, observare precisă și un grad înalt de abstractizare. Acest concept recunoaște influența mediului înconjurător asupra dezvoltării înțelegerii, ca și asupra altor trăsături de personalitate.

Cercetările de mai mulți ani ale lui N. Leites au permis să se evidențieze mecanismele dezvoltării supradotării. Însuși sensul conceptului „supradotare” este desfășurat ca o totalitate a interacțiunilor posibilităților personalității, dar particularitățile specifice ale supradotării se descoperă în „însușirea diferită a priceperilor, în posibilitatea de a reacționa adecvat în anumite situații.

Se evidențiază doi factori principali, universali ai supradotării:

- activismul logic;
- autoreglarea.

Apariția procesului „supradotare” depinde de nivelul interacțiunii acestor doi factori. N. Leites evidențiază două variante de dezvoltare a supradotării: așa-numitul „vunderchindul” (descoperirea posibilităților copilului de timpuriu și foarte repede) și „nonvunderchindul” (creșterea lentă a posibilităților, care apar nu în copilărie, ci într-o perioadă avansată).

Se constată că de la început copiii supradotați sunt mai activi și mai interesați de lumea înconjurătoare și dorm mai puțin decât este normal, ca și cum nu ar dori să piardă nimic din timpul lor de veghe. Unii copii supradotați pot fi subdezvoltați fizic sau bolnăvicioși, ori lenți în dezvoltarea motorie deși, probabil, că vor reprezenta excepție [2].

Literatura de specialitate consemnează o pleiadă de specialiști care s-au ocupat de problema copiilor supradotați, sistematizând caracteristicile acestora.

Din punct de vedere al personalității investigatorii indică următoarele caracteristici: copilul supradotat suportă mai ușor sentimentul de nesiguranță și conflictele se caracterizează printr-o toleranță mare spre dominare, perseverență în atingerea scopului, motivație puternică. Ei aleg mai curând problemele dificile și complexe, manifestă spirit autohton, dovedesc multilateralitatea, independența, nu așteaptă ajutor din afară, cu ușurință își pot schimba atitudinile, sunt echilibrați din punct de vedere emoțional.

În ceea ce privește afectivitatea, două aspecte se impun atenției: corespondența dintre nivelul dezvoltării intelectuale și al celei afective și existența unei „supradotări emoționale”. Procentul copiilor supradotați neadaptați din punct de vedere afectiv este mult mai mic decât cel al întregii populații școlare. Chiar dacă în anumite etape ale copilăriei există decalaje între ritmul dezvoltării cognitive și cele ale dezvoltării afective, datorită superiorității intelectuale, copiii supradotați pot analiza propriile probleme emoționale și pot descoperi cele mai bune căi de a le face față. Ei au un sănătos simț al umorului, autocontrolul și își exprimă într-un mod mult mai controlat agresivitatea sau temerile decât ceilalți [2].

Prin urmare, cunoscând caracteristicile emoționale ale copiilor supradotați, cadrele didactice vor accentua atenția cuvenită acestora, deoarece ei reprezintă o bogăție naturală considerabilă, interesul pentru valorificarea acestei bogății înregistrând o firească tendință ascendentă, cu sensibile deosebiri de la o țară la alta.

Pentru a asigura dezvoltarea socio-emoțională a copiilor supradotați, este necesar ca toate demersurile instructiv-educative să se focalizeze pe formarea și dezvoltarea la copii a abilităților de interacțiune cu adulții, cu copiii de vârste apropiate; acceptarea și respectarea diversității; formarea comportamentelor prosociale; recunoașterea, exprimarea și autocontrolul emoțiilor, a expresivității emoționale; dezvoltarea conceptului de sine.

Dezvoltarea abilităților emoționale ale copiilor supradotați este importantă pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți, pentru că previne apariția problemelor emoționale și de comportament. Multe dintre problemele de comportament se datorează unei emoționalități negative și lipsei de reglare emoțională.

Ca urmare, putem afirma că reglarea emoțională este asociată cu o competență socială sporită, operaționalizată astfel: comportament adecvat din punct de vedere social, popularitate, comportament prosocial și puține probleme de comportament sau comportament agresiv. Imaginea de sine a copilului supradotat este oricum superior conturată față de cea a colegilor săi, la fel, ei percep corect aptitudinile lor academice, dar și „slăbiciunile” lor în domeniul sportului și sunt conștienți de relațiile mai dificile pe care le au cu pedagogii, familia sau colegii. Dacă la un adult imaginea de sine este influențată de mai mulți factori (familia, colegii, munca), la un copil imaginea de sine se formează în funcție de opiniile despre propriile abilități și performanțe [1].

Există trei tipuri de strategii de reglare/autoreglare emoțională care pot fi utilizate în educația copiilor supradotați: *strategiile de rezolvare a problemelor, strategii emoționale, strategii cognitive.*

Studiile indică faptul că acei copii supradotați care au dezvoltate abilitățile sociale se vor adapta mai bine la mediu școlar, vor avea rezultate mai bune. Pentru copiii cu abilități sociale slab dezvoltate există o probabilitate mai mare de a fi respinși de ceilalți și de a dezvolta probleme de comportament și în primul rând probleme emoționale – anxietate, depresie.

În educația socio-emoțională a copiilor supradotați, a formării abilităților și educării unui comportament corect din punct de vedere socio-emoțional, pedagogii vor opta pentru una sau mai multe dintre variantele următoare:

- Integrarea conținuturilor educației socio-emoționale la activitățile de învățare ce se desfășoară în grădiniță;
- implementarea unui program de educație socio-emoțională a copiilor supradotați, structurat pe trei dimensiuni, una de formare, alta de intervenție și a treia de evaluare, a cărui grup țintă să fie copiii, părinții și educatoarele;
- elaborarea și desfășurarea unor activități la nivelul grupelor, specific domeniului de educație socio-emoțională, având conținuturi specifice;
- marcarea unor evenimente din viața copiilor supradotați în care sunt introduse elemente ale educației socio-emoționale. Întrucât evenimentele în viața copilului supradotat nu se desfășoară după o planificare anterioară, această strategie poate fi adoptată ocazional.

Pedagogii trebuie neapărat să-și orienteze atenția asupra sistematizării cunoștințelor copiilor. Nu trebuie să tindă anume ca copilul să memorizeze mai multe fapte, evenimente, denumiri etc. Desigur, e plăcut să simți mândria pentru copilul tău, când rudele și cunoscuții încep să se mire de el, dar trebuie să nu uităm și de copil, pentru el dezvoltarea cunoștințelor fragmentare e mai puțin importantă ca tendința sistematizării informației prin metoda stabilirii dependenței de cauză și efect, generalizării. Când micuțul a văzut povestind pe de rost o poveste lungă pe care ieri i-a citit-o mama prima dată, se va atrage atenția la faptul ce el a înțeles din poveste, poate lămuri de ce eroii au procedat așa, să-i descrie cu cuvintele sale.

Copilul este foarte activ, pune multe întrebări la care pedagogii și părinții trebuie să se străduie să răspundă.

Setea de a cunoaște dă naștere unui activism cognitiv. Copilul caută sursa de informație, dă multe întrebări adulților, singur încearcă să lămurească cele neînțelese, sprijinindu-se pe informația primită și pe imaginația sa. Copilul tinde să se împartă cu cunoștințele sale, descoperirile sale oricărui om, el este gata să povestească tot ce a aflat, a însușit, dar, desigur, la nivelul său de înțelegere, el nu repetă ce a auzit, dar povestește așa cum a înțeles el [3].

Cercetările psihologice au demonstrat că la copiii supradotați superioară este motivația de cunoaștere, care se manifestă sub formă de cercetare, căutare activă și-i o sensibilitate mare către nou, înarmarea cu nou.

Multiple sunt întrebările copilului, care pe părinți și educatori îi pun pe gânduri, la încurcătură, îi plictisesc, este deosebit de interesantă mai ales manifestarea bagajului

intelectual al copilului. Vor proceda corect adulții care răspund copilului la toate întrebările și chiar atrăgându-i cu informație adăugătoare, deși citirea literaturii speciale necesită timp și putere. Munca nu va fi zadarnică. Este bine când fiul sau fiica se adresează părintelui, înseamnă că în el vede partenerul necesar.

Copilul supradotat are un larg orizont de interese și, desigur, este un schimb rapid al lor. Acum îl interesează ceva, dar peste câteva clipe altceva. Principalul este ca să nu-i impunem copilului interesele noastre, să-i dăm libertate în alegere, în căutare. Este principal ca la timp să-l susținem, să-l ajutăm, dar în ajutorul acesta ca și cum să mergem după copil, dar nu noi să-i impunem părerea noastră.

Psihologii au studiat concepția amplificării dezvoltării copilului (A.V. Zaporojet), ce propun folosirea pe larg a condițiilor specifice la fiecare perioadă de vârstă. Nu trebuie accelerată dezvoltarea copilului pe calea forțării, a formării deprinderilor complexe ce nu corespund etapelor de dezvoltare respectivă. Nu trebuie prescurtată copilăria. Trebuie create condiții, ce îmbogățesc dezvoltarea socio-emoțională a copilului supradotat, ce permit accelerarea dezvoltării lui, apariția maximală a problemelor sale, posibilităților ce sunt accesibile la această etapă de vârstă.

Care particularități ale copilului supradotat trebuie să fie luate în considerație și folosite de către educatori și părinți? Emoționalitate, cordialitate, înțelegerea sufletului copilului, energia și sensibilitatea copilului, tendința mare de a cunoaște, curiozitatea. Copiii supradotați sunt de obicei foarte sensibili. Ceea ce la alții nu dau naștere la nici o reacție, la acesta poate apărea isteria. Aceasta se referă atât la cuvintele, cât și la acțiunile adulților. Copiii supradotați foarte repede însușesc ce se poate și ce nu, ce e bine și ce e rău. Dacă îi vom explica copilului cauza neplăcerilor, propunându-i să-și aprecieze comportamentul său, conflictul poate fi exclus.

Uneori copilul e capricios, nu ascultă, fiindcă s-a supraexcitat, a obosit, dar să spună despre aceasta nu poate. Observațiile critice, încercarea de a trece la alt joc în această situație nu-s dorite, dar mai mult sunt dăunătoare. Adultul trebuie să-l liniștească, să-i dea răgaz pentru odihnă pentru careva timp și trebuie să analizeze și să găsească cauzele supraexcitării. Poate activitățile pe care le-a ales pentru copil sunt prea obositoare, posibil este încălcat regimul zilei, respectarea căruia este importantă pentru sănătatea normală a copilului.

Specialiștii consideră că copilului supradotat îi este necesar timpul liber, când el va putea să se retragă, să se gândească, să-și imagineze ceva, să fie sigur pe sine.

Cu forța, creația nu se dezvoltă. Educatorul și părinții nu trebuie să-i impună copilului aspirațiile, interesele sale, ei trebuie să urmeze dezvoltarea proprie a copilului. În caz contrar aceasta poate duce la refuzul total către această activitate [3].

Contactul permanent cu copilul, interes către ocupațiile lui, susținerea, ajutorul sunt foarte necesare în dezvoltarea socio-emoțională a copilului supradotat.

Copilul supradotat tinde spre redarea creativă și aceasta în comparație cu cei obișnuiți. El nu numai reacționează repede la conținutul celor spuse, dar și la forma lor: pentru el este importantă și intonația vorbirii, și mimica feței conlocutorului, și gesturile lui. Anume aceste observații critice pot să-l rănească dureros pe copil. În timpul conversației cu copilul, educatorul trebuie să urmărească vorbirea, intonația, mimica sa. Trebuie de stimat părerea copilului, fără a desconsidera faptul că copilul este mic.

Copilului supradotat îi sunt necesare pentru dezvoltare relații egale în comunicare. Educatorul, părinții nu trebuie să se teamă să meargă la compromis, preluând părerea lui, chiar dacă aceasta ni se pare nu prea reușită. Ca și altor copii îi este necesară dragostea, gingășia și ajutorul celor apropiați. Ei trebuie să creeze mediul care-i va asigura dezvoltarea afectivă a copilului. Să stimeze curiozitatea ca valoare foarte importantă, să-i îmbărbăteze interesele, chiar dacă nu le poate înțelege.

Copilul are nevoie de multă atenție și susținere din partea celor apropiați.

Familia nu trebuie să le creeze un mediu artificial de educație acestor copii, în așa fel încât să fie scutiți de greutățile inerente ivite în cadrul colectivului familial și social, de gustul amar al insucceselor care ar putea apare în activitatea lor.

Părinții și educatorii trebuie să se ocupe de formarea și dezvoltarea unor relații de prietenie, de respect și ajutor reciproc cu alți copii, relații, care să le ușureze procesul de integrare în colectivele respective.

Deci, familia și grădinița au datoria de a crea condiții optime de dezvoltare socio-emoțională a acestor copii, preocupându-se de regimul lor de muncă, de dozarea eforturilor pentru a fi evitată apariția oboselii, a surmenajului.

Ajutorul familiei nu trebuie să ducă la înlăturarea efortului, ci la crearea condițiilor ca el să se poată autodepăși prin autosolicitarea permanentă prin activitate creatoare care să ducă etapă cu etapă la obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune.

Un asemenea copil cu sensibilitate crescută are nevoie de securitate afectivă, de încurajare a acțiunilor sale, de stimulare continuă a spiritului său iscoditor, a gândirii sale creatoare. Părinții și educatorii sunt obligați să răspundă corect și sincer la întrebările acestora, iar atunci când întrebările și preocupările lor îl depășesc, trebuie găsite căile pentru găsirea răspunsurilor corecte. Numai o asemenea atitudine deschisă din partea adulților, îl va ajuta pe copil să ajungă la cunoașterea adevărului științific și să evite căile indirecte, mai complicate și cu productivitate scăzută.

Se procedează greșit atunci când în procesul de educație și instruire al acestor copii se pornește de la etalonul obișnuit dat de copilul de nivel mediu. De altfel, înseși strategiile educative pe care ni le oferă, de cele mai multe ori psihologia și pedagogia au în vedere un asemenea copil.

Educatorii trebuie să înțeleagă că asistența unor asemenea copii îi obligă la o tratare diferențiată, care să ducă la dezvoltarea optimă a fiecăruia. Este necesar să fie consultați oamenii de specialitate care să cerceteze gradul și direcția de dezvoltare și în funcție de acesta să găsească programul educativ adecvat.

În sprijinul părinților trebuie să fie grădinița. De aceea sunt necesare programe destinate pentru munca instructivă cu copiii supradotați. Utilizarea lor cere de la educator o calificare generală și cunoașterea psihologiei copiilor supradotați. Educatorii sunt acei, care pornind de la cunoașterea temeinică a fiecăruia dintre discipolii lor, trebuie să devină creatori în aplicarea acestor programe, stimulând pe acei care se situează sub nivelul mediu pentru a le găsi ritmul de dezvoltare, trebuie totodată, să fie atenți cu cei care depășesc acest nivel și să-i solicite în continuu, pentru a face eforturi crescute, în funcție de posibilitățile lor [3].

Copilul superior dotat nu trebuie să fie izolat, retras, chiar dacă lucrează singur. El trebuie deprins să-și exprime deschis gândurile fără a avea tendințe dominante.

E necesar de a include în instruirea preșcolară astfel de acțiuni ce într-un mod maximal ar contribui la dezvoltarea socio-emoțională, a capacităților lor intelectuale. Investigațiile psihologice au demonstrat că acestea prezintă acțiunile de construire și utilizare a modelelor intuitive, adică a unor așa feluri de reflectare a obiectelor, fenomenelor, evenimentelor, în care sunt evidențiate și prezentate într-o formă generalizată și schematică relațiile de bază ale componentelor săi, indicați cu ajutorul semnelor convenționale.

Modelele intuitive și fără amestecul special al adulților li se oferă copiilor în diverse feluri de activități: desene, aplicații, construcții care mereu modelează realitatea, transmițând numai construirea generală a obiectelor sau situațiilor, componentele cărora se indică prin linii, detaliile materialelor de construire, prin figuri geometrice, modelează realitatea și jocul cu subiect pe roluri, unde copiii convențional înseamnă alți oameni cu ajutorul rolurilor și transmit relațiile dintre ei (mama-fiica, vânzător-cumpărător etc.).

Activitatea educatorului trebuie ferită de uniformitate, de șablon, de monotonie. Ea trebuie să fie mobilă, variată și să conducă la rezolvarea unor situații originale.

Este necesar ca în procesul de formare intelectuală să se pună un accent mai mare pe puterea de percepere a obiectelor și fenomenelor și, totodată pe gândirea logică, discutând cu copiii cele mai îndrăznețe idei și posibilități de realizare. Chiar dacă acestea nu pot fi rezolvate din cauza limitelor existente în cunoștințele lor, ele rămânând proiectate pentru mult timp, mobilizând forțe suplimentare în procesul cunoașterii.

Toate aceste forme speciale de educare a copiilor supradotați trebuie folosite astfel, încât să nu-i izoleze de colectiv, să nu facă din ei inadaptați socialmente.

Atitudinea subiectivă a părinților, exagerarea micilor succese și sublinierea stării lui de excepționalitate care-i situează deasupra copiilor de aceeași vârstă, fac să apară manifestări de egoism, care duc la alterarea personalității. Gruparea sau chiar separarea copiilor dotați de semnașii lor ridică serioase probleme de ordin emoțional.

Aici ajungem însă la un alt punct crucial al educării copiilor supradotați. Oare orice educator este în același timp și potrivit pentru a se ocupa în mod competent de copiii supradotați? Acești copii au nevoie de educatori care posedă pe lângă cunoștințe de specialitate la nivelul cuvenit, și o pregătire socio-psihopedagogică temeinică pentru sarcina deosebit de prețuitoare pe care o au de îndeplinit.

Acest lucru este inevitabil, căci copiii excepțional înzestrați depășesc cu mult nivelul semnașilor lor „obișnuiți” atât în extinderea cunoștințelor cât mai ales, în ritmul foarte alert de asimilare a noi informații, a noi procedee de muncă și astfel pot pune educatorii mereu în situații neprevăzute. Accelerarea solicită, adoptarea unui program educativ care să conducă la intensificarea ritmului de promovare dintr-o treaptă inferioară la alta superioară, în timp ce îmbogățirea presupune adoptarea unui program educativ mai complex în comparație cu cel destinat copiilor obișnuiți.

Un studiu efectuat de B.E. Myers și E.T. Torrance susține că, lucrând cu copiii deosebit de capabili pentru performanțe superioare, pedagogii trebuie să aplice conștiincios, sistematic și rezonabil următoarele principii:

- să trateze orice întrebare pusă de copii cu respect;
- să trateze ideile imaginative ale copiilor cu respect;
- să arate mereu copiilor că ideile emise de ei sunt valoroase;

- din când în când să dea copiilor „exerciții practice”;
- la apreciere să țină seama de cauzele și de efectele produse de succes sau insucces. Conducerea lui eficientă presupune mai mult ca oricând o consecință afectivă dintre pedagog și copil.

În același timp, copilul trebuie să fie ajutat și în acele direcții pentru care nu manifestă înzestrare specială, aceasta pentru a se crea „autentice puncte de contact” cu cei de aceeași vârstă, dar fără aptitudini deosebite. Să nu uităm nici o clipă că și acești copii deosebit de înzestrați, ajungând maturi, își vor desfășura activitatea alături de oameni normal înzestrați pe colaborarea cărora se vor baza.

Deoarece abilitățile emoționale și sociale au un rol important în viața copiilor, părinții, educatorii implicați în educația copiilor supradotați trebuie să fie informați despre problematica educației copiilor supradotați la vârsta timpurie, perioadă care este optimă din punctul de vedere al achizițiilor socio-emoționale. Părinții și educatorii, prin activitățile pe care le desfășoară, pot sprijini și oferi copiilor oportunități care să ajute dezvoltarea abilităților socio-emoționale în mod adecvat.

Dezvoltarea socio-emoțională a copilului supradotat sunt aspecte esențiale în evoluția sa și în special în procesualitatea învățării, de aceea atât educatorii, cât și părinții trebuie să acorde o importanță deosebită.

Acceptăm de asemenea ideea că promovarea educației socio-emoționale trebuie să vizeze orice vârstă, urmând principiul învățării permanente, pe tot parcursul vieții.

Referințe bibliografice:

1. BENITO, V. *Copii supradotați: educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași: 2003. 190 p. ISBN 973-683-661-4.
2. JIGĂU, M. *Copii supradotați*. București: Societatea Științifică și Tehnică, 1994. 382 p. ISBN 973-96236-9-7.
3. SACALIUC, N., COJOCARU, V. *Fundamente pentru o știință a educației copiilor de vârstă preșcolară*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2005. 407 p. ISBN 9975-60-185-5.

CZU 376.1:374

CONTRIBUȚIA ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ȘI EXTRACURRICULARE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

**Maria SCARLAT, profesor psihopedagog,
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați, România
Sorin NEDELICU, informatician,
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan”, Galați, România**

Abstract: *In the given article, the problem of personality formation of students with special educational requirements is addressed in extracurricular and extracurricular activities. Extracurricular activities such as visits, excursions and hikes allow the development of interpersonal relationships and a better relationship of children with society, increasing the interest in learning about natural beauties and heritage and developing feelings of valuing the natural environment.*

Keywords: *special educational requirements, extracurricular activities, extracurricular activities, visits, excursions, interpersonal relations, the formation of the personality of students.*

Un proverb chinezesc spune să plantezi orez, dacă planurile tale se întind pe perioada unui an, pomi dacă planurile tale privesc un deceniu sau să crești un copil în cazul în care planurile tale se referă la toată viața.

Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile de activitate. Accentul trece de pe informativ pe formativ de pe instrucție pe educație.

În contextul afirmării unei viziuni holistice asupra educației, școala nu mai poate răspunde singură nevoilor tot mai complexe ale societății, un curriculum unitar nu mai poate răspunde singur diversității umane iar dezideratul educației permanente tinde să devină o realitate de necontestat.

Astfel, fără a nega importanța educației de tip curricular, devine tot mai evident faptul că educația extracurriculară, adică cea realizată dincolo de procesul de învățământ își are rolul și locul său bine stabilit în formarea personalității elevilor.

În acest sens, un rol deosebit de important pentru elevii cu CES îl reprezintă activitățile extrașcolare și extracurriculare.

Modelarea și educația fiecărei persoane cere timp și dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formație caracterul și inteligența se completează pentru propria evoluție a individului. În școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. În acest cadru, învățământul are misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială.

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare. Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES.

Socializarea nu este un proces mărginit și temporar, pentru că orice individ participă vrând-nevrând la viața socială și trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerințe și provocări sociale. Copilul cu d.m. trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permițându-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității. Pentru a socializa trebuie:

- să beneficieze de intervenție individuală;
- să participe la activitățile de grup.

Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces.

Educația specială este forma de educație adaptată și destinată tuturor copiilor cu cerințe educative speciale care nu reușesc să atingă un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor societății pentru un om activ, autonom, independent.

La baza educației speciale stau *principiile*:

- *Garantarea dreptului la educație al oricărui copil:*
 - copiii au dreptul să învețe împreună, indiferent de dificultăți și de diferențe;

- fiecare copil este unic și are un anume potențial de dezvoltare și învățare;
- școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educație pentru toți copiii.
- *Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu cerințe educative speciale:*
 - corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice, precum și de finalitățile educației;
 - asigurarea conexiunii educaționale prin activități complexe.

În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activitățile extracurriculare organizate împreună cu elevii noștri au conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ, sportiv sau simple activități de joc sau de participare la viața și activitatea comunității locale.

Așadar, cadrul didactic poate face multe pentru educarea spiritului creativ în cadrul activităților extracurriculare. Totodată, de mare importanță sunt și activitățile ce îi pregătesc pentru viața de adult, pentru situațiile de risc cu care se vor putea confrunta.

O mai mare contribuție în dezvoltarea personalității copilului o au activitățile extrașcolare care implică în mod direct copilul prin personalitatea sa și nu prin produsul realizat de acesta; necesitatea fiind de a modifica destul de mult modul de gândire, să se evite critica în astfel de activități, să încurajeze elevii și să realizeze un feed-back pozitiv. Prin urmare, formarea personalității deficientului mintal se face în cadrul obiectivelor educative generale, comune tuturor elevilor, numai că mijloacele de realizare sunt diferite. Indiferent de tipul de educație: specială, integrată/incluzivă sau de conceptele utilizate, problema personalității elevului trebuie să ocupe locul principal.

Acțiunea educativă cea mai bună este aceea „care modelează eul”, permițând deficienților mintali învățarea realității sociale, pentru că ei se vor integra în realitatea socială normală. Profesorul trebuie să sensibilizeze în elevi propriul „eu”, conștiința posibilităților, capacitatea de a lua decizii, de a fi stăpâni pe ei. Acest lucru se poate realiza nu numai prin activități educative școlare, ci și prin activități extracurriculare. De aceea este necesară o riguroasă planificare, organizare și desfășurare a acestor tipuri de activități în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor și pentru a veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional.

Activitățile extracurriculare au și rol terapeutic și în funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitiv-comportamentale mult mai solide, pentru ca desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiilor și drumețiilor, permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural.

Prin organizarea de concursuri cu tematică diferită/artistice/pe discipline de studiu, se dezvoltă la elevii cu CES spiritul de competiție, de echipă, îi mobilizează la cooperare și le dezvoltă încrederea în forțele proprii dragostea și interesul copilului pentru frumos, sensibilitatea, personalitatea lor suferind modificări pozitive, se pot astfel depista talente artistice în vederea cultivării și promovării lor.

Concursurile sportive vin ca o completare a activității de educație fizică și ajută la dezvoltarea psihomotrică a copiilor, elevii participând cu plăcere.

Sărbătorile de Ziua școlii „Sfântul Stelian”, Ziua persoanelor cu dizabilitati, 3 Decembrie, 8 Martie, de Crăciun, Paște permit socializarea și valorizarea acestor copii. Pus în situația de a practica o diversitate de comportamente, de a se transpune în „pielea unor personaje” elevului i se solicită un anumit mod de comportament, i se oferă prilejul de a acționa efectiv pe baza unor reguli de comportare civilizată, de a exersa în mod direct comportamente, relații sociale.

Parteneriatul educațional cu diverse școli generale, grădinițe, licee, instituții locale, ONG-uri este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune participare la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare. Parteneriatul educațional mai presupune, unitate de cerințe, de opțiuni, decizii și acțiuni educative, subordonate actului educativ propriu-zis. Parteneriatul educațional vine în sprijinul dezvoltării personalității copiilor deficienți mintal, asigurându-le acestora realizarea autonomiei personale, prin valorizarea socială a fiecăruia dintre ei.

Deci, formarea personalității deficientului mintal se face în cadrul obiectivelor educative generale, comune tuturor elevilor, numai că mijloacele de realizare sunt diferite și, indiferent de tipul de educație: specială, integrată, incluzivă sau de conceptele utilizate, problema personalității elevului trebuie să ocupe locul principal.

Cărțile îți deschid mintea, îți largesc gândirea și te întăresc precum nimic altceva (William Feather). Copilăria este vârsta la care toate lucrurile pot deveni realitate, este o lume plină de culoare și optimism, în care eroii de poveste prind viață, dezvăluindu-le celor mici, un tărâm de basm, în care distracția, aventura și fantezia, nu cunosc limite.

Pe plan imaginar, școlarii se identifică cu eroii, iar datorită cadrelor didactice, reușesc să deschidă ușa fermecată a tezaurului poveștilor pentru copii și să-i conducă în aventurile fantastice.

În cadrul cercului metodic pentru învățământ special, într-un cadru de poveste, elevii clasei a IV-a, au desfășurat o frumoasă activitate, intitulată „Eroi în lumea basmelor” și au încercat să fie cei mai buni actori, depășindu-și emoțiile în interpretarea rolurilor pe scenă, reușind astfel să aducă zâmbetul pe buzele invitaților, care le-au urmărit și savurat fiecare cuvânt și fiecare replică. Prin fața spectatorilor s-au perindat personaje din basmele clasice ale copilăriei „Capra cu trei iezi”, „Fata moșneagului și fata babei”, „Făt frumos cu părul de aur”, „Prâslea cel voinic și merele de aur” cât și din literatura universală: „Harap alb”, „Scufița Roșie”, „Crăiasa zăpezii”, „Prințesa și bobul de mazăre”.

Activitatea nu s-ar fi putut realiza fără sprijinul părinților care s-au îngrijit de costumațiile potrivite fiecărui rol, dar și cu sprijinul profesorilor psihopedagogi care au exersat cu copiii învățarea textelor, după ce în prealabil fiecare copil a citit poveștile indicate de doamna învățătoare care vine tot timpul în sprijinul elevilor ajutându-i să și aprofundeze cunoștințele. În cadrul acestui tip de activități, copiii se autodisciplinează, se supun de buna voie regulilor, asumându-și responsabilități.

Profesorul psihopedagog care prin activitățile sale terapeutice urmărește dezvoltarea limbajului și a gândirii la copil, are posibilități deosebite să și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor pregătirea copilului

pentru viață. Îi învață să gândească logic, să-și învingă sentimentele de teamă și inhibiție, dezvoltând în acest mod, cât mai mult posibil, capacitatea de exprimare orală. Citirea se face mai întâi pe ilustrații, apoi pe text.

Agresiunea audio-vizualului în domeniul informațiilor, de multe ori facile și nocive, lipsa posibilităților de selecție, necesită găsirea unor modalități de atragere a elevilor către un univers plăcut, atractiv, relaxant, cum este cel al poveștilor. Limbajul reprezintă modul cel mai direct și adesea cel mai la îndemâna copiilor de exprimare a creativității.

Odată cu dezvoltarea vocabularului activ, elevii folosesc în context nou cuvintele și expresiile achiziționate, apelând atât la sensul lor real, dar și la cel figurat. Acest lucru reflectă disponibilitatea și capacitatea lor de plăsmuire, de fabulație, de inventare a unor scenarii fanteziste, deci de creare în materie de comunicare.

Prin povestirea liberă, prin expunerea întâmplărilor, prin explicarea faptelor, identificarea personajelor pozitive și negative, copilul învață să ordoneze ideile, își dezvoltă vorbirea fluentă, învață să se exprime în propoziții clare, își îmbogățește vocabularul, își dezvoltă motivația și interesul pentru lectură.

Copilăria este timpul în care copiii se formează ca oameni, visează să construiască lucruri minunate. Printr-o simplă magie, putem călători în lumea poveștilor, putem întâlni zâne, prinți sau prințese, animale fabuloase.

Copilăria este timpul în care copiii se formează ca oameni, visează să construiască lucruri minunate. Este perioada care se caracterizează printr-un remarcabil potențial creativ. Acum copiii dobândesc deprinderea de a-și exprima ideile, impresiile, gândurile, dorințele într-o formă nouă, inteligentă, creatoare. Dacă această perioadă nu este fructificată, pierderile ce se produc vor fi mari, iar recuperările ulterioare vor fi parțiale și adesea minime.

Proiectele de parteneriat cu părinții, sunt produse ale interacțiunii dascălilor din mai multe unități școlare, apte să atingă obiective interdisciplinare și să ofere copiilor noi orizonturi de comunicare pe fond emoțional și cognitiv. Într-un proiect copiii se maturizează, se pregătesc să devină gazde ori musafiri, să concureze ori să conlucreze. Proiectele de parteneriat școală-familie, solicită ieșirea din spațiul educațional curent în alte zone ale realului. Orice astfel de proiect se organizează în timp, spațiu, cu obiective, cu consumuri și realizări. Rampa de lansare a oricărui proiect este identificarea de nevoi și obiective ale copiilor și școlii, astfel încât aceștia să fie atrași de școală, să nu se gândească la abandon școlar, sub nicio formă.

Cooperarea și antrenarea tuturor factorilor care participă e esențială. Copiii trebuie să fie ajutați să construiască împreună cu alți copii pe care nu i-au cunoscut înainte, un climat socio-afectiv pozitiv. Activitățile în echipă creează oportunități de interacțiune și schimbare în personalitatea fiecărui copil. Parteneriatele au un conținut transdisciplinar deoarece prin realizarea proiectului se ating obiectivele de referință ale mai multor arii curriculare și activitățile propuse sunt extinse spre alte zone din afara școlii, astfel, copiii se apropie de realitatea cotidiană ce formează deprinderi de muncă în echipă, fiecare copil contribuind la succesul echipei, și fiind format să accepte părerile altora.

Parteneriatele trezesc interesul pentru cercetare, dezvoltă spiritul de colaborare și întrajutorare, sporesc încrederea în forțele proprii și creează cadrul propice pentru a colabora, a compara, a învăța de la ceilalți, a-și exprima părerile, gândurile, bucuriile, speranțele și cei timizi și cei mai puțin activi au ocazia să-și descopere calități pe care nu

știau că le au. Parteneriatele cultivă simțul civic, gustul pentru frumos și determină copiii să se maturizeze. Fiecare dascăl își face un plan privind nevoile de învățare ale copiilor cu care lucrează. El este acela care face să apară două idei acolo unde există doar una, trebuie să se ocupe cu multă luare-aminte de copii, de aceste fapte minunate, lucrarea lui fiind aceea de a spori înzestrarea de care dispun copiii și de a suprima deficiența acestora, de a-i determina să nu abandoneze școala. Dascălul are un rol important în cunoașterea și promovarea metodelor didactice pentru prevenirea abandonului școlar.

Proiectele de parteneriat dau prilejul unei comunicări libere cu cei cunoscuți și cei pe care-i vor cunoaște copiii în parteneriate, o comunicare nonformală. O comunicare autentică cu elevul, reprezintă un liant foarte important în această relație. Întotdeauna, cadrul didactic trebuie să se poarte cu bunătate, cu îngăduință și cu dragoste față de copii, astfel și aceștia îl vor iubi, iar el își va îndeplini într-un mod plăcut lucrarea pedagogică. Atitudinea cadrului didactic trebuie să fie una jovială și naturală, atunci când transmite elevilor cele mai importante lecții ale vieții. El are sarcina de a aduce pe chipul copilului zâmbetul și lumina, stări care sunt văzute de scriitorul rus Feodor Mihailovici Dostoievski ca fiind „cele două nestemate” ale copilăriei. În acest fel pășim alături, învățător și învățăcel, bucurându-ne împreună de creațiile noastre. Când copilul se deprinde cu o educație bună care în primul rând vine din familie, el dobândește prin aceasta, o comoară inestimabilă și o glorie mai prețuită decât orice altă bogăție telurică.

Arta de a educa aduce cu sine o bucurie neprețuită, deoarece îndrumarea copilului în perioada primară a vieții acestuia, poate reprezenta contribuția noastră, ca educatori, la edificiul unei lumi mai bune și mai frumoase, din punct de vedere cultural, moral și social. „Meseria de profesor este o mare și frumoasă profesiune, care nu seamănă cu nici o alta, o meserie care nu se părăsește seara odată cu hainele de lucru. O meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă, o meserie în care mediocritatea nu este permisă, unde pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare, o meserie care epuizează și înviează care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrata și plină de farmec”.

Educația prin parteneriate este o educație de tip outdoor care completează ceea ce putem face în clasă cu preșcolarul, socializarea fiind un efect al său. „Există mai mult în tine decât crezi!”, era motto-ul după care se ghida Kurt Hahn, fondatorul primei școli de Educație Experiențială Outdoor – *Outward Bound* – în 1941.

În opinia lui, societatea modernă suferea de câteva „boli”, acestea apărând ca revers negativ al evoluției tehnologiei: declinul condiției fizice, al spiritului de antreprenariat, al imaginației, creativității și abilităților practice, al autodisciplinării și al compasiunii interumane. Modelul educațional din școala lui Hahn putea fi sintetizat în următorul citat: „Consider că principala sarcină a educației este să asigure supraviețuirea următoarelor calități: o curiozitate inovatoare, o voință invincibilă, tenacitate în atingerea țelului, lepădare de sine și deasupra tuturor: compasiune! Pentru a realiza aceste deziderate e nevoie să descătușăm educația, s-o scoatem din clasă/sală de grupă, fapt urmărit de proiectele de parteneriat.

Proiectul de parteneriat pune altfel problema strategiei sau modului: *Cum învăț?* De cele mai multe ori educația primită la școală are un aspect pur teoretic (Cognitiv). În educația Outdoor copilul învață totul în mod practic, activ, prin experiențe personale la

care mai apoi reflectă pentru a extrage învățăturile conform obiectivelor propuse de dascăl. Acest mod de învățare, caracteristic Educației Outdoor, se numește Experiențial – *Înveți cu creierul, mâinile și inima!* Copilul mic începe să învețe cu inima și continuă cu altele. Un vechi proverb chinezesc accentuează eficiența Educației Experiențiale: „*Ce aud – Uit, Ce văd – Îmi amintesc, Ce fac – Înțeleg*”. Educația Outdoor se adresează tuturor celor trei nivele de învățare: nivelul acumulărilor de cunoștințe (cognitiv), nivelul deprinderilor fizice (motric) și cel al individualizării unor trăsături de comportament (afectiv).

Ca principal factor de cultură și civilizație, școala își centrează învățarea pe educație, care devine subiect activ al propriei deveniri. Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a copiilor prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces. Cadrele didactice sunt garanții ale acestor rigori, ale spiritului care veghează asupra diferențelor, pentru a învăța, a cunoaște și a înțelege ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie. Deseori ne punem întrebarea cum îi putem stimula pe copii, cum îi putem motiva pentru a deveni cetățeni responsabili și creativi dacă nu tocmai prin calitatea relației pedagogice a cărei bogăție este dimensiunea ei interculturală.

Parteneriatul educațional școală-familie, este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune participare la o acțiune educativă comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant, interrelaționare. Parteneriatul educațional mai presupune, unitate de cerințe, de opțiuni, decizii și acțiuni educative, subordonate actului educativ propriu-zis care vine în sprijinul dezvoltării personalității copiilor, asigurându-le acestora realizarea autonomiei personale, prin valorizarea socială a fiecăruia dintre ei. Proiectul de parteneriat, formă modernă și complexă de învățare-evaluare, se bazează pe toate formele de organizare a activităților – individual, pe perechi, pe grupe, frontal – grupele participante devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria formare, cât și la procesul de învățare colectiv.

Învățarea bazată pe proiect este o abordare instrucțională care angajează elevii într-o investigație bazată pe cooperare-comunicare-colaborare. Copiii află soluțiile problemelor prin: formularea și rezolvarea întrebărilor, dezbateri de idei, proiectarea de planuri sau experimente, comunicarea ideilor și a rezultatelor unii altora, adresarea de noi întrebări, crearea de produse noi, extragerea concluziilor, formularea de predicții. Această abordare are o eficiență crescută în creșterea motivației copiilor și în stimularea operațiilor superioare ale gândirii. Învățarea bazată pe proiect este o acțiune de cercetare și acțiune practică în același timp care s-a demonstrat științific că ajută la prevenirea abandonului școlar, deviza fiind „Nu abandona – Rămâi alături de noi și va fi bine!”

Referințe bibliografice:

1. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
2. IONESCU, M. *Culegere de basme și povești*. București: Aramis, 1994.

„VISE ÎMPLINITE” – PROIECT PENTRU COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Beatrice-Maria STANDAVID, doctor, profesoară, grad didactic unu, Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu”, Târgu Mureș, România

Abstract: Educational projects carried out with children with disabilities have characteristic features, special. Different training is required, and activities have specific stages. For the good development of the project, detailed planning was carried out and various organizational aspects were followed. The project „Dreams fulfilled” was carried out between January and August, with the help of volunteers from the VOLUNTAREX group and students from the 10th grades who will become future educators and teachers.

Keywords: activity, socialization, disability, volunteers, free time.

Argument. Toți copiii își doresc să fie împreună cu alți copii de seama lor, ori mai mici, ori mai mari, să se joace împreună, să coloreze, să socializeze, să trăiască experiențe noi să descopere noi prietenii, noi minuni ale lumii, să facă experimente, să afle lucruri noi. În perioada ianuarie-august 2023, membrii VOLUNTAREX și voluntari de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” au desfășurat mai multe activități cu elevii Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă nr 1 din Târgu Mureș.

Proiectul cu titlul „Vise împlinite” s-a dorit o activitate complexă, prin care viitoarele cadre didactice s-au familiarizat cu specificul muncii cu elevi cu cerințe educaționale speciale, iar copiii din Centrul Școlar au avut posibilitatea petrecerii timpului liber într-un mod atractiv, divers și util, activitățile propuse, contribuind la socializarea tuturor, mai ales că vârsta adolescenței se caracterizează prin transformări „atât de delicate și de importante încât putem afirma pe deplin temei ca soarta omului se decide, în mare măsură, la vârsta adolescenței” [2, p. 63].

1. Informații despre proiect.

Obiectivele proiectului au vizat: însușirea și practicarea unor activități specifice vârstei și adresate petrecerii timpului liber în mod benefic (jocuri, comportamente, manifestări); dezvoltarea încrederii în propriile capacități și a stimei de sine în raport cu ceilalți, dar și cu sine însuși; promovarea imaginii unității de învățământ prin diseminarea proiectului.

Grupul țintă a cuprins ca beneficiari direcți: 40 de copii de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr 1, Târgu Mureș și 30 de elevi de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” implicați în proiect. Beneficiarii indirecti au fost: părinți, cadre didactice, voluntari, membri ai comunității locale.

Impactul asupra grupului țintă s-a evidențiat prin rezultatele obținute. Ca rezultate implicite, proiectul „Vise împlinite”, a contribuit la cultivarea interesului pentru a petrece timp liber de calitate, alături de alți tineri, la însușirea unor valori morale, la dezvoltarea capacității de colaborare în grupuri non-formale. Ca rezultate explicite au fost valorificate experiențele participanților, în sensul utilizării noilor informații în organizarea unor activități, precum și exersarea formelor de relaționare socială.

Pentru a avea succes la participanți, activitățile au fost proiectate și desfășurate pe o structură de tip „needs-based approach” [4, p. 154].

Analiza SWOT a scos la iveală existența numeroaselor puncte tari referitoare la existența unui număr mare de cadre didactice implicate în alte proiecte similare și disponibilitate de a diversifica activitățile, pe de o parte, pe de altă parte, tematica atractivă a activităților i-a determinat pe elevi să participe la activitățile proiectului, demonstrând seriozitate și dorință de cunoaștere. Inevitabil, au existat și puncte slabe, deoarece nu toți profesorii înscriși au putut participa direct la activitate, iar în ceea ce privește finanțarea proiectului, a fost un număr redus de sponsori care au susținut activitatea propusă. Oportunitățile au avut în vedere promovarea imaginii școlilor implicate în rândul comunității; realizarea unui real schimb de experiență la nivelul instituțiilor de învățământ; existența unui număr mare de elevi, care s-au implicat în proiect; motivarea părinților pentru a fi alături de activitățile copiilor lor. Amenințări înregistrate au vizat program încărcat al profesorilor și al elevilor implicați în multe concursuri și activități, dar și o atitudine neutră a tinerilor față de aspectele importante care sunt presupuse de implicarea în asemenea activități [3, p. 81].

II. Descrierea activităților.

Activitățile desfășurate au fost variate. Grupul de voluntari și-a propus organizarea a 5 întâlniri cu o tematică diversă.

Prima activitate a fost una organizatorică, în vederea desfășurării proiectului. S-a prezentat proiectul, s-au discutat activitățile propuse și organizarea acestora, s-au stabilit sarcinile pentru fiecare persoană implicată.

În a doua activitate: „Prietenele mele animalele”, voluntarii le-au arătat copiilor imagini cu animalele, le-au spus câteva trăsături ale acestora, apoi au organizat câteva jocuri de socializare.

„Animalele vesele” a fost un joc de dezvoltare motrică și de dezvoltare a vorbirii. Într-o cutie se aflau jetoane cu imaginea animalelor mici. Fiecare copil a tras câte un cartonaș și a denumit animalul, spunând în același timp o trăsătură a acestuia.

„Animale „domestice – animale sălbatice” a fost următorul joc. Pe două machete denumite „Animale domestice” și „Animale sălbatice” copiii au plasat animalele recapitulate, clasificându-le după mediul în care trăiesc.

„Adevărat sau fals în lumea animalelor?” a fost un joc de atenție. Copiii au primit 2 buline: una roșie și una neagră. Dacă propoziția formulate de voluntari era adevărată, copiii trebuiau să ridice bulina roșie, dacă ce spuneau era fals, ridicau bulina neagră. Întâlnirea s-a încheiat cu o activitate de dezvoltare a auzului fonematic și de exersare a vocabularului „Glasul animalelor” Copiii au auzit sunetele scoase de animale și le-au identificat.

Pentru a treia întâlnire tinerii VOLUNTAREX au propus activități de socializare și joc în aer liber, cu titlul „Câte unul pe cărare”. După ce le-au prezentat copiilor o planșă pe care erau reprezentate diverse jocuri, voluntarii le-au cerut copiilor să identifice jocurile. Fiecare copil s-a prezentat și a spus cu ce îi place să se joace.

Voluntarii au propus copiilor „Jocuri de rol pe diverse teme” participând la diferite probe.

Prima probă a constat în alegerea a câte 3 copii, care au realizat un joc de rol, pornind de la câte o imagine: La piață/magazin, La școală, În parc, În familie Copiii și-au ales câte un rol și au alcătuit replicile.

O altă activitate de dezvoltare motrică a fost „Aram, sam, sam”. Voluntarii le-au explicat elevilor că trebuie să țină ritmul și să rostească foarte corect cuvinte dificile. Activitatea s-a desfășurat sincron, cu toți participanții. La sfârșitul activității s-a apreciat munca elevilor și aceștia au primit stikere.

„Jucării din orice” a fost activitatea de confecționare de jucării din materiale naturale și reciclabile.

Mai întâi au fost realizate „Păpuși pentru deget” printr-un joc de creație artistică și de exersare a vorbirii. Fiecare copil a primit un șablon cu un personaj. A colorat și a decupat elementele păpușii pentru deget, respectând indicațiile date – se formează inelul cu ajutorul hârtiei și al lipiciului; se fixează personajul colorat și decupat cu ajutorul lipiciului, ca acesta să formeze o păpușă pentru deget.

Li s-a explicat elevilor că așa pot realiza jucării cu diferite personaje.

„Prințese și prinți” a fost o altă secvență a activității, în care voluntarii le-au explicat copiilor modul de confecționare a păpușilor din fire de ață colorată: se rulează ața, se delimitează capul și mâinile și se leagă. Pentru prințese firele rămân răsfirate, alcătuiind rochia, pentru prinți se leagă și pantalonii.

Activitatea s-a încheiat cu jocul „Micii actori”. Elevii au fost grupați câte 4-5 și au fost încurajați să alcătuiască scenete folosind păpușile drept personaje.

Citirea și discutarea unor povești la alegere s-a desfășurat sub genericul: „În lumea lecturii”. „Poveștile s-au amestecat ” a fost secvența în care voluntarii le-au prezentat copiilor fragmente din mai multe povești cunoscute, iar aceștia au trebuit să realizeze corespondențe între personaje și poveștile din care fac parte. Tinerii le-au spus copiilor că este foarte important să cunoască povestea corect. Li s-au prezentat copiilor 4 planșe cu povești cunoscute: „Pinocchio”, „Albă ca Zăpada”, „Scufița Roșie”, „Cenușăreasa”. Pe fiecare planșă a fost pus un personaj care nu e din poveste. Copiii au trebuit să identifice personajul și să îl pună pe planșa corectă.

Pentru final s-a ales secvența „Continuă povestea”, prin care voluntarii le-au citit fragmente din texte mai puțin cunoscute, sau necunoscute și le-au cerut copiilor să continue povestea, sau să imagineze un alt final.

III. Aspecte organizatorice.

Parteneri în derularea acestui proiect au fost:

- Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr 1 din Târgu Mureș;
- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Mureș, care a postat pe site informațiile referitoare la proiect;
- Primăria Târgu Mureș, care a asigurat o parte din finanțarea proiectului;
- Ziarul „Cuvântul liber”, care a asigurat mediatizarea acțiunii prin articole despre derularea proiectului;
- Consiliul Reprezentativ al Părinților de la Colegiul Național Pedagogic „Mihai Eminescu” din Târgu Mureș, care a sprijinit desfășurarea proiectului prin participarea la organizarea și la desfășurarea activităților propuse;
- TIPOMUR, Târgu Mureș, care a multiplicat resursele materiale necesare.

3.1. Resurse.

Resursele umane implicate în proiect au fost: elevi voluntari, cadre didactice (profesori, educatori), familiile elevilor participanți. Resursele materiale necesare: materiale sintetice refolosite și materiale din natură; rechizite necesare unor activități practice: creioane colorate, acuarele, adeziv, hârtie colorată, cartoane colorate, hârtie autocolantă și creponată, foarfece, creioane colorate, lipici, aracet. Susținerea financiară s-a realizat prin: contribuții ale cadrelor didactice, contribuții ale participanților; sponsorizări. S-au utilizat spațiile educaționale aferente unității partenere.

3.2. Rezultatele așteptate.

Rezultatele calitative și cantitative așteptate, ca urmare a implementării proiectului nu au întârziat să apară.

Proiectul s-a desfășurat având ca ținte următoarele rezultate directe: participarea unui număr de 70 de copii din cadrul unităților implicate la proiectul „Vise împlinite”; realizarea unor activități și produse ale elevilor, prin care aceștia să se regăsească. Alături de acestea s-a realizat creșterea interesului elevilor, viitoare cadre didactice, privind participarea la activitățile extrașcolare [1, p. 13]; conștientizarea de către participanți a nevoii de comunicare și de incluziune; realizarea a cinci activități educative la nivelul școlilor de unde provin elevii cu cerințe educaționale speciale; implicarea activă și afectivă a părinților în procesul educațional; implicarea reprezentanților comunității locale și atragerea de noi sponsori în derularea proiectului; implicarea participanților într-un program de voluntariat; realizarea de materiale informative privind proiectul inițiat și activitățile incluse; realizarea de pliante privind tematica abordată în cadrul proiectului; realizarea unui album cu materialele realizate în cadrul proiectului.

3.3. Modalități de monitorizare și evaluare a proiectului.

Monitorizarea activităților s-a concretizat în tabelele de participare și procesele verbale de la activități, materialele realizate, poze și filmări.

Evaluarea proiectului a fost efectuată prin: constituirea unei echipe de monitorizare care a avut mai multe sarcini: de a urmări respectarea termenelor pentru fiecare etapă a proiectului; de a analiza periodic activitățile desfășurate în cadrul proiectului, prin întâlniri în care au fost discutate problemele apărute și au fost întocmite rapoarte de sinteză asupra progresului înregistrat; observarea disfuncționalităților apărute pe parcursul desfășurării proiectului.

3.4. Indicatori urmăriți.

Indicatorii cantitativi urmăriți au fost: participarea a minim 4 cadre didactice și 100 de elevi beneficiari direcți sau indirecti ai proiectului; implicarea profesorilor psihopedagogi și a profesorilor consilieri școlari de la Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Mureș dornici să se implice în derularea proiectului; atragerea, în calitate de parteneri în derularea proiectului, a diferiților factori educaționali.

Indicatorii de participare au relevat, în general: îmbunătățirea accesului elevilor la activități extracurriculare; îmbunătățirea relației cu alte instituții din învățământul preuniversitar și cu întreaga comunitate locală. Pe de altă parte, s-au înregistrat indicatori și din perspectiva beneficiarilor direcți – voluntari, care au petrecut plăcut și util timpul liber și au contribuit activ la propria dezvoltarea personală, cu atât mai mult cu cât, cei mai mulți membri VOLUNTAREX implicați au fost elevi ai claselor de profil pedagogic, viitoare cadre didactice implicate în activități extracurriculare.

3.5. Modalități de continuitate și sustenabilitate.

La finalul proiectului s-au căutat modalități de asigurare a continuității și a sustenabilității proiectului. Astfel, acesta a fost inclus în Calendarul Activităților Educative Regionale. Pentru sustenabilitatea proiectului, în viitor, echipa de proiect și-a propus axarea pe sensibilizarea autorităților locale și pe atragerea în activități a acestora, precum și a părinților dispuși să sprijine acest proiect și în continuare. Diseminarea rezultatelor proiectului inițial și diversificarea activităților pe viitor constituie o prioritate pentru menținerea unei astfel de activități. Realizarea schimbului de bune practici la nivel regional este de asemenea un obiectiv propus pentru viitor.

3.6. Riscuri și promovarea proiectului.

Ca orice proiect și acesta a presupus riscuri care au fost depășite ca urmare a stabilirii unor planuri alternative care au vizat posibila lipsă de finanțare, retragerea unor parteneri, sau lipsa sponsorizărilor. Retragerea partenerilor ar fi fost un factor de risc care a putut fi împiedicat prin înlocuirea acestora. Din acest motiv, pentru fiecare palier au fost stabiliți cel puțin doi parteneri. Finanțarea proiectului s-a realizat din resurse proprii și din donații. Din acest motiv, lipsa sau retragerea eventualilor sponsori nu a fost un impediment. În timpul implementării proiectului s-au realizat mai multe activități de promovare, de mediatizare și de diseminare. Astfel la posturile locale de radio au fost redactate și prezentate știri de promovare a proiectului. Au fost publicate articole în revista școlii, în presa scrisă, pe tot parcursul derulării proiectului. În cadrul consiliilor profesorele, a lectoratelor cu părinții, a consiliului elevilor, în orele de dirigenție, sau la cercuri pedagogice ale profesorilor s-au realizat informări, legate de desfășurarea acțiunilor din proiect. Pe site-ul școlii au fost postate informații privind concursul – Regulamentul, aspect din concurs etc.

Concluzii:

- Prin acest proiect au fost promovate valori ca:
 - voioșia, veselia, virtutea, vocația;
 - altruismul, atenția;
 - abilitățile de comunicare;
 - integritatea;
 - încrederea în forțele proprii;
 - înțelepciunea, iubirea față de aproape, întrajutorarea;
 - voința, visarea cu ochii minții.
- Punctul forte al proiectului a fost socializarea, prin respectarea regulilor de grup. Experiențele trăite în grupuri nonformale ajută la legarea de noi prietenii, facilitează depășirea barierelor create de prejudecăți, creează formarea de relații de solidaritate și de adaptabilitate la diferite situații sociale.

Referințe bibliografice:

1. MANOLESCU, M. *Ghid de practică pedagogică*. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2006.
2. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală*: Îndrumător pentru părinți, educatoare, învățători, diriginți și profesori. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2010. 136 p. ISBN 978-973-30-2854-3.
3. PĂUN, E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Ed. Polirom, 1999. 288 p. ISBN 9736832201.
4. STOICA, M. *Psihopedagogia personalității*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996. 291 p. ISBN 973-30-4071-1.

RAISING AWARENESS OF DIVERSITY IN THE ENGLISH CLASS

**Elena VARZARI, teacher of English,
Ion Creangă Pedagogical College from Bălți, the Republic of Moldova
Oxana STANȚIERU, teacher of English, didactic degree II,
Ion Creangă Pedagogical College from Bălți, the Republic of Moldova**

Rezumat: Într-o lume din ce în ce mai interconectată, supusă schimbărilor continui, noțiunile de diversitate, egalitate, echitate, incluziune și toleranță au câștigat recunoaștere și importanță considerabilă, în special, în domeniul educației. Prezentul articol abordează principalele beneficii, asociate cu integrarea diversității la orele de limba engleză, și susține ideea că sporirea conștientizării pluralității lumii în care trăim se datorează includerii și abordării active a diversității culturale, lingvistice și sociale în procesul de predare-învățare a limbii engleze. Acestea, prin promovarea unui limbaj inclusiv și evitarea stereotipurilor și discriminării, precum și prin crearea diverselor activități, încurajează colaborarea și interacțiunea între elevi cu experiențe și medii culturale diferite.

Cuvinte-cheie: conștientizare, diversitate, egalitate, echitate, incluziune, toleranță.

In the last fifteen years, the educational system in the Republic of Moldova has undergone several reorganisations, which aimed at modernizing and democratizing education, at creating optimal conditions for taking advantage of each child's potential, regardless of the family's status and background. In order to ensure every child's right to have access to a quality education several reforms have been implemented, for instance the concept of child-friendly schools has been introduced. Being promoted internationally, it focuses on five clear-cut dimensions: inclusion and equity; learning effectiveness; students' safety, protection and health; gender equality; the involvement of students, families and communities into the school life [1, p. 10].

The official documents that regulate the educational system issues in Moldova are in full accordance with the recognised international documents (e.g. *The Charter of the United Nations, the Universal Declaration of Human Rights* and *The UN Convention on the Rights of the Child*). For instance, Article 35 from *The Constitution of the Republic of Moldova*, guarantees the right to education and establishes the means of ensuring this right. The *Law of Education* regulates the educational policy of the state, the organization and operation of the education system. In Article 6 it guarantees the right to education for any person, regardless of nationality, sex, age, origin and social status, political or religious affiliation, or criminal record [11]. In other words, the analysis of the legislative framework and the structure of the Moldovan educational system has proved that there are political, legal and structural premises for quality education and access of every child to first-class education.

Undoubtedly, encouraging diversity, equal opportunity, and inclusion in education must be the basis of efficacious teaching practices in the 21st century. High-quality schooling that assures learners' advancement and satisfies their potential should be guaranteed to all students, regardless of their age, gender identity, personality, appearance, ability / disability, learning style, ethnicity, political views, religious beliefs / creed, socio-economic background / status, education level, native language, etc.

It is fundamental to consider the above-mentioned attributes for the reason that, in modern society, we can witness an ongoing history of unfairness and / or harassment, discrimination and continued prejudice in the educational environment, against those who turn to be different and vulnerable. Moreover, it should be mentioned „that individuals who are members of non-dominant groups often face significant disadvantages throughout their lives inclusive of educational opportunities” [14, p. 1709].

In the past few years the Republic of Moldova has become a rather wide-ranging country in terms of people’s background, race, religion, etc., due to globalization, migration, and military conflicts which resulted in the arrival of numerous refugees, thousands of which are of school age. Having crossed the borders, they have to integrate into the realia of the modern Moldovan society, with its both positive and negative sides. That is why raising Moldovan learners’ awareness of diversity, equality, equity, inclusion and tolerance is of paramount importance nowadays, and must be encouraged in any class on a regular basis. Thus, to avoid some of the prejudices and inequalities disfavoured students might come across, many educational institutions in Moldova have started to introduce official diversity training into their curricula.

In the meantime, we would like to clarify the terminological apparatus used in the present paper, i.e. the terms *diversity*, *equality*, *equity*, *inclusion*, and *tolerance* because despite the fact that they are closely related, and often discussed as a single concept, it is worthy considering them separately, analyse and compare their meanings.

Diversity „is a reality created by individuals and groups from a broad spectrum of demographic and philosophical differences. It is extremely important to support and protect diversity, to value individuals and groups without prejudice, and foster a climate where equity and mutual respect are intrinsic” [7]. Oxford English Dictionary defines diversity as “the quality, condition, or fact of being diverse or different; difference, dissimilarity; divergence” [13], i.e. „a range of many people or things that are very different from each other” [9, p. 367]. To put it otherwise, diversity can be regarded as the practice or feature of considering people of different genders, sexual orientations, or from a series of unlike social and ethnic origins. It is essential to highlight the idea that diversity infers accepting that each person is unique, and being aware of certain specific differences.

From a different perspective, the term under consideration should be regarded as the presence of differences within an educational setting. It is equally important to understand that diversity in schools leads to considerable intellectual ingenuity, innovation, raise of leadership prospects, as well as to the boost of opportunities for development. It has been proved that groups consisting of different individuals turn to be more efficient at problem solving than homogeneous groups, „and policies that promote diversity and inclusion will enhance” people’s „ability to draw from the broadest possible pool of talent, solve [the] tough(est) challenges, maximize employee engagement and innovation, and lead by example by setting a high standard for providing access to opportunity to all segments of our society” [12].

It is known that „in recent years, diversity has been embraced as a core value and fundamental priority across the different fields of medicine, science, and technology” [15, p. 30], that is why the administration of the educational establishments should not underestimate its role, instead they must promote the idea of equality and diversity as

central doctrines for schools, colleges, universities to consider in their pursuit of accepting diversity and multiculturalism in the classroom. Additionally, diversity develops critical-thinking skills, shapes empathy and inspires students to think differently.

Equality is another essential term that is defined as „the fact of being equal in rights, status, advantages, etc.” [9, p. 422], which means that each person should be treated alike and fairly being given the same opportunities, regardless of their circumstances. Furthermore, it is regarded as “the right of different groups of people to have a similar social position and receive the same treatment” [2].

The term *equity* is explained in Hornby’s Oxford Advanced Learner’s Dictionary as „a situation in which everyone is treated equally (syn. *fairness*)” [9, p. 423], however, it, to some extent, differs from *equality*, i.e. it accepts the idea that every individual in certain situations might have diverse circumstances, and correspondingly, in an educational establishment different kinds of assistance would be necessary, granted that various people need varied support, but each must be offered the same conditions to take full advantage of equal opportunities. Indeed, „The route to achieving equity will not be accomplished through treating everyone equally. It will be achieved by treating everyone justly according to their circumstances” [6].

According to Cambridge Dictionary, the word *inclusion* means „the idea that everyone should be able to use the same facilities, take part in the same activities, and enjoy the same experiences, including people who have a disability or other disadvantage” [3]. Collins Dictionary Online describes inclusion as “the act of making a person or thing part of a group or collection; [...] it is the policy or practice of making sure that everyone in society has access to resources and opportunities” [5]. In other words, inclusion is an approach of guaranteeing the same prospects and means to all who may possibly be excluded or disregarded, e.g. persons with disabilities, representatives of different minority groups, immigrants, refugees, etc.

Tolerance is understood as the „willingness to accept behaviour and beliefs that are different from your own, although you might not agree with or approve of them” [4]. The students should be taught to realize that they must behave towards their classmates the way they want to be treated by others. Only then will they behave properly in schools, without offending those who are different.

Indisputably, all the people are encouraged to preserve their uniqueness, they should not feel embarrassed for being different, and they must be proud of who and what they are. We stand on the opinion that teachers must ensure that the educational settings meet all the criteria for guaranteeing everyone’s diversity, equality, inclusion and tolerance, so that all the students feel confident and safe.

Teachers of English have a great opportunity to explain all above-mentioned notions within their classes and be involved in the process of raising awareness of diversity on the daily basis as the interdisciplinary nature of language, literature, and cultural studies within the realm of English education provides an ideal foundation for exploring and embracing diversity, facilitating conversations that nurture understanding, empathy, and appreciation for different perspectives.

Besides, it is of fundamental importance to introduce inclusive language and discuss the importance of using respectful and inclusive terminology in the English class. This helps to create a more welcoming environment for everyone. Besides, we should

encourage collaborative activities, because working together on tasks that require understanding different viewpoints can foster appreciation for diversity.

One of the ways used by teachers in their strive to make the pupils conscious of the diversity they live in is the reading resources they use during their classes. Bringing carefully selected stories from the English literature or even written in English to their classes the teachers make the pupils delve into the multifaceted English literature, which spans across various cultures, eras, and regions. Due to the fact that the English literature includes works by authors from diverse backgrounds, ethnicities, genders, and social experiences, analysing and discussing these works, either in original or adapted and abridged, allows students to explore different perspectives and realities, understanding a large range of diversity aspects.

A valuable selection of stories is recommended by Gail Ellis in her material *Promoting Diversity Through Children's Literature* which contains suggestions about types of diversity that could be taught using these stories. Thus, simply reading and discussing the stories with pupils / students we could promote, in terms of diversity, the awareness of:

- differences in culinary traditions around the world;
- visual impairment;
- racism and prejudice;
- other cultures;
- national identities;
- equal gender opportunities, etc. [8].

Being teachers of English, one of our main aims is to encourage the students to use the studied language as much as possible. Consequently, we can design very specific activities, with genuine communicative purpose, and make them very personal. Students could be given the task to create topical surveys to identify how diverse they are. The results of the surveys should be presented to the whole class in a creative way. The subsequent discussions will surely expose diversity in the class.

A very powerful way of making the students not only understand, but also feel how difficult it is to be in minority or different, is to role-play some activities in which the participants would perform usual tasks being somehow restricted, making their usual way of working impossible. These activities usually have a very memorable impact on students who become aware that, in the majority of cases, success is due to great effort, and lack of success is not always because of laziness or stupidity.

Inviting speakers from various backgrounds to bring students closer to diversity is also a very good idea. The range of the guests could be very large: from authors and activists to simple individuals who have unique stories to tell and experiences or perspectives to share. Learning directly from real people, having the possibility to ask questions will be very valuable and impactful.

In the era of the Internet and wide access to multimedia resources, it is very helpful to use videos and documentaries based on the idea of diversity, offering the students a large variety of perspectives on the world we live in. After such video sessions teachers have / organise discussions, creating a safe and respectful environment for open debates

about diversity. Students should feel safe to share their thoughts and experiences and everyone's voice should be heard and respected.

Writing assignments are effective tasks used in encouraging students to explore and reflect on diversity-related topics. They could be asked to write a *personal reflection* essay in which they would reflect on the way their personal culture, background shape their way of perceiving the world they live in. This type of essays will definitely show and shape personal understanding of the diversity.

Another written assignment is a *narrative on empathy*. The teacher could ask the students to write narratives from the perspective of someone from a different cultural background, gender, or race, placed in a difficult situation. We consider the following topics quite relevant:

- Tell a story from the viewpoint of a child facing diversity for the first time. Highlight his innocence, curiosity, and openness to differences.
- Create a narrative about someone who moves to a new country or culture and must adapt to new customs, traditions, and societal norms. Explore the challenges and moments of evolution in this journey.
- Tell a story about the unexpected friendship between two individuals who initially seem very different. Highlight the bond that forms despite their diverse backgrounds.

This type of activity will help the students not only to empathize with diverse experiences but also to understand different viewpoints.

Research papers on specific aspects of diversity are also very useful. Students might explore the importance and challenges of cultural diversity in workplaces, the effects of diversity in education, or media portray the diversity. Though difficult, this type of written assignments is meant to promote in-depth exploration and critical thinking.

Interviewing someone from a different cultural or ethnic background and *writing a report* or article based on that interview could be another writing assignment used by the teacher in making the student understand and appreciate the diversity. Through interviews, students gain exposure to diverse worldviews, values, and practices. This practice challenges their preconceptions and broadens their understanding of the multifaceted nature of culture. Consequently, actively involving students in interviewing individuals from diverse backgrounds and encouraging them to write reports, educators create a dynamic learning experience that goes beyond textbooks. It fosters empathy, critical thinking, and a genuine appreciation for the richness of diverse cultures, ultimately contributing to a more inclusive and empathetic society.

The experience has proved that *celebrating cultural events* or *heritage months* is a very powerful strategy to raise the awareness of diversity in the English class. This could involve learning about different traditions, histories, and contributions of various cultures. Exposure to diverse cultural events helps the students break stereotypes and misconceptions about certain nations, or ethnic groups. Moreover, such activities are meant to show the richness and depth of cultures beyond superficial generalizations. Hence, celebrating cultural events is like shining a spotlight on the beautiful mosaic of human experiences and traditions, and it fosters an environment of inclusivity and understanding.

Among the wide number of creative activities suggested by scholars and educators to promote and raise the awareness of diversity, we have selected some from Erica Jabali's list of *25 Activities to Teach and Promote Diversity in the Classroom*, which can be adapted and used in the English class as well:

The *Rotate Music* activity, meant to showcase music from all over the world, can be used in the English class selecting a list of songs in English from different English-speaking countries. It would be a great idea to perceive the diversity of these countries or regions trying to identify differences of accents.

The *Create a Collage* activity could be used to help the students express their identity using pictures and symbols. This speaking activity will encourage the students to present how they see themselves, explaining why they have chosen the displayed elements and how they represent their individuality.

The *Virtual Field Trips* activity is based on the possibilities offered by such tools as Google Earth¹, Google's Art & Culture Program² and many others that offer virtual tours as Buckingham Palace, UK³ or Houses of Parliament, UK⁴. It is amazing to give the students the opportunity to make a virtual tour sitting in the classroom and have the possibility to verbalise the emotions and describe what they see.

The *Get Cooking* activity can be adapted to English class while speaking about food from different cultures. Discussing on this topic students will not only learn the topical vocabulary but also will find out about the different spices, ingredients and cooking methods used around the world.

The activity *Research Money* can be transformed into a research project. Students will be enthusiastic to find information about the history of the money used in different English-speaking countries, how it contributes to shaping the identity of that state [10].

Indubitably, by integrating above described activities, teachers of English can create an inclusive and diverse learning environment that not only raises awareness but also fosters understanding and appreciation among students.

On the whole, raising learners' awareness concerning the role and impact of diversity, equality, equity and tolerance in schools necessitates a well-thought strategy with a clearly designed curriculum, sufficient time and patience. Besides, it is mandatory to create a safe comfortable environment where the students can study without being bullied, harmed, intimidated or offended only because they are different.

Teachers should realise that any classroom is the right place to advocate for diversity, equality, equity and tolerance, thus raising a school community conscious of their importance, outcome, and the role they play in society. Language teachers should adjust their teaching strategies, approaches, methods and techniques to fit all types of learners in their class, so that they become more proficient and effective students. In addition, we strongly believe that awareness-raising actions will definitely enable all the learners to appreciate and accept the idea that people, though different, are nevertheless alike, having similar aspirations and goals. English, as a global language, connects people worldwide. Exploring literature and communication in English allows for exposure

¹ <https://earth.google.com/web/>

² <https://artsandculture.google.com/category/place>

³ <https://www.royal.uk/virtual-tours-buckingham-palace>

⁴ <https://www.parliament.uk/visiting/virtualtour/>

to global perspectives and diverse voices beyond one's immediate surroundings. By integrating diversity into English lessons, educators can contribute significantly to fostering empathy, understanding, and appreciation for different cultures, perspectives, and identities among students.

All things considered, we would like to highlight the idea that all the learners, regardless of their origin, cultural, economic and social background, etc. are eligible to get access to guaranteed modern education, achieve academic growth, be encouraged to learn, get emotional support, feel safe so that they eventually manage to finish successfully the schools they attend.

Bibliographic references:

1. BARBĂROȘIE, A., GREMALSCHI, A., JIGĂU, I. et al. *Educația de bază în Republica Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului*: Studiu. Chișinău: S. n., (Combinatul Poligr.), 2009. 128 p. ISBN 978-9975-901-94-9.
2. *Cambridge Dictionary* [online] [citat 08.11.2023]. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/equality>
3. *Cambridge Dictionary* [online] [citat 09.11.2023]. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion>
4. *Cambridge Dictionary* [online] [citat 10.11.2023]. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tolerance>
5. *Collins Dictionary* [online] [citat 11.11.2023]. Retrieved from: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/inclusion>
6. DRESSEL, P. *Racial Equality or Racial Equity? The Difference it Makes* [online]. Race Matters Institute, 2014 [citat 10.11.2023]. Retrieved from: <http://viablefuturescenter.org/racemattersinstitute/2014/04/02/racial-equality-or-racial-equity-the-difference-it-makes/>
7. ESQUIVEL, K., ELAM, E., PARIS, J., TAFOYA, M. *The Role of Equity and Diversity in Early Childhood Education* [online]. College of the Canyons, 2023 [citat 05.12.2023]. Retrieved from: [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/The_Role_of_Equity_and_Diversity_in_Early_Childhood_Education_\(Esquivel_Elam_Paris_and_Tafoya\)/01%3A_Looking_at_Diversity_Equity_and_Inclusion/1.01%3A_Diversity](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/The_Role_of_Equity_and_Diversity_in_Early_Childhood_Education_(Esquivel_Elam_Paris_and_Tafoya)/01%3A_Looking_at_Diversity_Equity_and_Inclusion/1.01%3A_Diversity)
8. GAIL, E. *Promoting Diversity Through Children's Literature* [online] [citat 23.11.2023]. Retrieved from: <https://www.teachingenglish.org.uk/promoting-diversity-through-childrens-literature>
9. HORNBY, A.S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 6th ed., (Ed) Wehmeier, S., Ashby, M. Oxford, OUP, 2000. 1430 p. ISBN 0 19 431 510 X Paperback.
10. JABALI, E. *25 Activities to Teach and Promote Diversity in the Classroom* [online] [citat 08.12.2023]. Retrieved from: <https://www.signupgenius.com/School/classroom-activities-to-promote-diversity.cfm>
11. *LEGEA învățământului* nr. 547 din 21.07.95 [online] [citat 28.11.2023]. Retrieved from: <https://edu.asm.md/sites/default/files/pictures/Legea%20invatamantului.pdf>
12. OBAMA, B. Presidential Memorandum – Promoting Diversity and Inclusion. In: *The National Security Workforce*. 2016, October 5 [online] [citat 09.12.2023]. Retrieved from: <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/10/05/presidential-memorandum-promoting-diversity-and-inclusion-national>
13. *Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2021 [online] [citat 08.12.2023]. Retrieved from: <https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=diversity>
14. SERVAES, S., CHOUDHURY, P., PARIKH, A.K. *What is diversity?* In: *Pediatr Radiol*. 2022, nr. 52(9), pp. 1708-1710.
15. TAN, T. Principles of Inclusion, Diversity, Access and Equity [online]. In: *The Journal of Infectious Diseases*. 2019, Volume 220, Issue Supplement_2, 15 September, pp. 30-32 [citat 08.12.2023]. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/infdis/jiz198>

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

*Ирина ПАЮЛ, ассистент кафедры Педагогики,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова*

Abstract: *The article examines the problem of the development of the emotional sphere in children with intellectual disabilities. Based on research by Moldovan and foreign authors, the features of the emotional-volitional sphere of children in this category are presented, organizational and methodological recommendations for improving correctional work and improving the inclusive educational environment are considered.*

Keywords: *development, emotions, intellectual characteristics, emotional education.*

Отличительной чертой изменений в образовании Молдовы является его направленность на преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые характеризуются в том числе деформацией этических и эмоциональных аспектов работы образовательных учреждений.

По мнению специалиста в области эмоционального воспитания. М. Кожокарь, ориентация и педагогическая установка на развитие мыслительной деятельности ставит задачи эмоционального, духовно-нравственного воспитания на второй план, не рассматривает их, как ценность во всестороннем развитии личности ребёнка [1].

Она обосновывает это тем, что эмоции являются центральным звеном психической жизни человека и прежде всего ребёнка. От них во многом зависит отношение к окружающим людям, оценка собственных действий и поступков, в связи с чем они могут оказывать совершенно противоположные действия: с одной стороны оказывать положительное влияние на деятельность, повышать её продуктивность, с другой – тормозить деятельность, подавлять или угнетать [1].

М. Перетятку в своих работах указывает на важность исследования эмоциональной сферы особых детей. Трудности их эмоционального развития – проблема, с которой сталкиваются прежде всего их близкие, а также воспитатели и психологи ранних учреждений, в которых воспитываются такие дети. Поэтому, дети с особенностями в развитии нуждаются в создании условий для коррекции недостатков развития, особенно эмоциональной сферы, компенсации недостающего внимания и др. [5].

Особо важное значение проблема эмоционального развития имеет для детей с умственной недостаточностью, для которых характерна незрелость эмоциональной сферы. Это проявляется, прежде всего, в особенности развития его потребностей, мотивов и интеллекта. Эти нарушения проявляются в раздражительности, повышенной возбудимости, двигательном беспокойстве, неусидчивости, отсутствии опосредованной мотивации.

У детей с нарушением интеллекта часто бывают неадекватные воздействия эмоций и чувств. У них наблюдается чрезмерная лёгкость принятия процесса

серьёзных жизненных событий, слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы.

Для этих детей характерна задержка психического развития по типу психического инфантилизма. Это проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы, характеризуется замедленным формированием высших структур мозга, связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной [6, 7].

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы ребенка с интеллектуальной недостаточностью характеризуется импульсивностью поведения. Поведение ребенка оказывается зависимым от непосредственных внутренних импульсов или случайных внешних раздражителей. Причиной импульсивности является слабость коры головного мозга.

Развитию импульсивности поведения и слабости самоконтроля способствует семейное воспитание по типу гипопротекции, когда с ребенком мало занимаются, игнорируют его потребности, вместе с тем он не имеет никаких обязанностей, ему ничего не запрещают, от него ничего не требуют, им никто не интересуется, его никто не контролирует.

Интересы ребенка с интеллектуальной недостаточностью очень неустойчивы, а мотивация достижения успеха значительно пониженная, преобладает стремление избежать неудач.

Ребенок не в состоянии организовать свою деятельность, определять цели, ориентироваться в планах, предвидеть результаты, контролировать соответствие промежуточных целей конечной цели, не может преодолевать малейшие трудности, прилагать усилия.

Такие дети долго не могут приступить к выполнению задания. Они гиперактивны, вертятся, ломают или теряют необходимые для занятий вещи, занимаются посторонними делами, а дальше включаются в работу без необходимого плана дальнейших действий.

Особенностью этих детей является пониженная чувствительность к замечаниям и похвале. Похвала, вознаграждения не вызывают стремление повторять действия, которые были одобрены, или совершенствоваться.

Для организации помощи такому ребенку необходима комплексная, командная работа, предполагающая участие разных специалистов, каждый из которых вносит свой вклад в развитие ребенка.

Особенностями эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью являются: ранимость, чувствительность, стеснительность, им присуще большое количество страхов, они не уверены и не решительны, редко вступают в совместные игры с другими детьми, обычно держаться в стороне. Такие дети очень легко обижаются и плачут даже по самому ничтожному поводу, так как им кажется, что все дети их обижают.

Danii A., Popović D., Raci A. отмечают, что незрелость и развития эмоциональной сферы у детей с ограниченными возможностями здоровья характеризуются так же трудностями непонимания детьми своих собственных чувств и эмоций, а также чувств окружающих, что прежде всего, отражается в

проблемах коммуникации с окружающими и особенностями игры со сверстниками, которая является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

По их мнению, основное внимание ребенка должно быть сосредоточено на эмоциональных смыслах. Вначале ребенок исследует эмоции других, при этом он осмысливает целый спектр форм поведения, вызывающих сильную ответную реакцию других людей. Поэтому при появлении тенденции к формированию деструктивного поведения у такого ребенка, взрослый должен постараться исключить подкрепление нежелательного поведения своими эмоциональными проявлениями. Это не означает, что не следует отвечать наказанием на подобные проявления, однако это должно быть именно наказание, а не проявление ярости и злости.

Анализ современных исследований, мнение практических работников показывает, что у особых детей есть проблемы в общении, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, есть издержки в нравственном поведении, что естественно усиливает необходимость принять срочные меры к пересмотру эмоционального воспитания в реальной практике и проведения научных исследований в этой области. Это в полной мере относится и к детям с интеллектуальными нарушениями.

По мнению современных исследователей Cojocaru-Borozan M., Goleman D., Şova T., Shapiro L. E., Naheu-Munteanu E., Cerchin V., Апресян Р. Г., Гагай В. В. и др. необходимо срочно заняться проблемой эмоционального воспитания всех категорий детей, укрепить их психическое здоровье через стабилизацию и развитие их эмоциональной сферы.

Основной проблемой детей с интеллектуальными нарушениями в аспекте эмоционального развития становится трудность организации положительной коммуникации, поскольку они проявляют повышенную эмоциональную холодность.

В этой связи молдавские исследователи Volboceanu A., Vasian T., Cojocaru V., Pavlenko L. считают необходимым адекватно оценивать реальный эмоциональный возраст, который может быть значительно меньше биологического возраста. По их мнению, у особенного ребенка отсутствует адекватное эмоциональное реагирование в различных ситуациях в связи с неумением различать эмоциональные состояния окружающих по их проявлениям в мимике, жестах, движениях. За внешними эмоциональными проявлениями дети не умеют угадывать смысл поведенческих реакций, окружающих и реагировать в соответствии с этим смыслом [4].

Исходя из этого, перед педагогической наукой неизбежно встают крайне важные и ответственные задачи: правильно идентифицировать особенности детей с психофизическими отклонениями, найти наиболее эффективный подход к их воспитанию и обучению, помочь адаптироваться в инклюзивной среде, при необходимости ориентировать родителей на обращение к нужному специалисту.

Воронкова В. считает, что происхождение наблюдаемых особенностей эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями может быть различным: последствия раннего органического поражения; соматическое неблагополучие; следствия неблагоприятных условий воспитания; характерологические особенности ребенка; закономерные проявления возрастных

критических периодов в процессе нормального психического развития и ранние нарушения и искажения аффективного развития. Разумеется, в каждом случае различны как качество, интенсивность и динамика наблюдаемых эмоциональных особенностей, так и степень их «отзывчивости» на коррекционные воздействия [6].

Для педагога очень важно понимать логику возникновения искажения или задержки эмоционального развития. Именно это должно определять направление и характер коррекционной работы и позволит педагогу осознать смысл многих приемов эмоционального воспитания особых детей.

Понимание этой общей логики эмоционального развития ребенка поможет использовать опыт, полученный при коррекционной работе с детьми с серьезными нарушениями интеллектуального развития, и в других, более обычных случаях – например, более адекватно оценить степень эмоциональной зрелости ребенка с интеллектуальными нарушениями, строить свои взаимоотношения с детьми в соответствии с эмоциональным возрастом каждого из них.

М. Перетятку, изучающая систему Монтессори, указывает на важность выдвинутого автором требования создания особого режима воспитания детей с особенностями в интеллектуальном развитии. Монтессори ставит задачу создать и поддерживать особый режим воспитания такого ребенка [5].

Речь идет не только об определенности и регулярности режимных моментов каждого дня, хотя это тоже очень важно. Именно это часто помогает уберечь ребенка от аффективного срыва, с большей вероятностью обеспечить его активность в адекватных контактах с окружением, закрепить полученные достижения. Говоря о специальном режиме, автор имеет ввиду не только физическое поддержание сложившегося стереотипа каждого дня, но и регулярное проговаривание его, комментирование всех его деталей, объяснение ребенку эмоционального смысла каждой из них и их связи между собой.

Агрессия – одно из наиболее частых проблем поведения особого ребенка, которое возникает в связи с нарушениями эмоционального развития. Причины агрессивных проявлений и формы их выражения могут быть разнообразны. Для раннего возраста характерна агрессия, которая возникает на фоне возбуждения ребенка и провоцируемая лишком сильными эмоциональными переживаниями (в том числе и положительными).

Другая частая причина агрессии – протестная реакция, которая в этом случае выполняет функцию защиты от неприятных воздействий извне. Такой ребенок протестует, прежде всего, против превышения доступного ему уровня взаимодействия с окружающими и нарушения стереотипных условий его существования. При этом агрессивные действия ребенка могут быть направлены, как на близкого человека, так и на самого себя.

В этих случаях следует учитывать степень выносливости ребенка, соблюдать дозированность взаимодействия с ним, не пытаться резко менять освоенный им стереотип этого взаимодействия. Поэтому взрослый должен быть особенно терпеливым и осторожным в поиске подходящего момента для обучения ребенка, оказания ему помощи, должен заражать его своей уверенностью в том, что он справится с ситуацией.

Зачастую педагоги и родители стараются замечать нежелательное поведение детей и забывают отметить положительным подкреплением хорошие поступки особого ребенка. Получается, что они обращают внимание на него только тогда, когда он делает что-то не так., поэтому зачастую бывают случаи, что ребенок специально делает что-то не так, чтобы получить внимание взрослых.

Таким образом, у ребенка вырабатывается система негативного поведения для получения внимания. Поэтому, при наличии хоть малейшего проявления нужного поведения у ребенка, необходимо сразу же его положительно подкрепить, тогда это может выработать у ребенка желаемое поведение.

Vrăşmaş E. в этой связи утверждает, что коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения должна проводиться постепенно, терпеливо и систематически. Основное направление работы он видит в снижении эмоционального дискомфорта у детей, в формировании эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекции их самооценки, устранении личностных реакций, обусловленных эмоциональными нарушениями.

Важнейший аспект эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями – это его эмоциональные отношения со взрослым и с другими детьми. Наиболее простым типом эмоциональных отношений с таким ребёнком является эмоциональное заражение, когда взрослый вызывает в себе эмоцию, характерную состоянию ребенка. При этом взрослый может следовать за эмоцией ребенка, как бы усиливая ее переживание. В других случаях взрослый опережает эмоцию ребенка (испуганно: «Берегись!»), тем самым обозначая эмоциональный смысл ситуации.

В отношениях с такими детьми существует эмоционально-обедненная среда, когда взрослый ведет себя эмоционально сдержанно. Например, когда у ребёнка вырабатывается стереотип последовательности действий. В такой ситуации взрослый может своей эмоцией обозначать лишь окончание какого-то промежуточного действия или завершение последовательности действий, обращая тем самым внимание ребенка на полученный результат.

В практической работе встречаются и конфликтные эмоциональные отношения. То есть, эмоции ребенка и взрослого находятся в дисгармонии, но это не приводит к конфликту взрослого и ребенка. Например, ребенок не хочет заходить в новый, незнакомый ему класс, он напуган, а взрослый говорит ему: «Смотри, какие здесь хорошие дети, как они тебя ждут, как здорово!». То есть взрослый, заражая своей эмоцией ребенка, способствует переоценке им ситуации.

Особо значимый тип отношений - партнерские отношения. В последнее время термин «партнерские отношения» часто встречается в литературе посвященной коррекции эмоционального развития детей с особыми потребностями. Очень справедливое замечание делает румынский психолог Gherguţ A., который утверждает, что партнерские отношения предполагают у участников достаточно высокий уровень эмоционального развития, и для того, чтобы партнерство стало возможно, необходимо пройти длительный путь. Если же ребенок изначально готов к партнерскому диалогу, это говорит о том, что у него нет серьезных проблем в плане эмоционального развития [2]. Он обосновывает это тем, что партнерство предполагает соотнесение своих желаний, эмоций с

внутренним миром другого человека, что невозможно без представления о его переживаниях, эмоциях. Поэтому выйти на такой уровень можно только с ребенком, который способен проявлять эмпатию. Как правило, такого рода ситуация возникает в ходе совместной деятельности. При этом взрослый открывает ребенку свои переживания, он делится с ним тем, что ему нравится и не нравится, показывает, чтобы он хотел.

В целом ряде исследований эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями указывается на важность среды, которая окружает ребёнка. Это зависит, с одной стороны, от его эмоциональных особенностей, а с другой – от задач, которые предполагается решать в этой среде [6, 7]. С точки зрения эмоционального развития детей, среду их жизнедеятельности делят на три типа. Стрессогенная среда не имеет никакого коррекционного значения, так как вызывает стойкую дезадаптацию, и у ребенка нет потенциала для адаптации в такой среде. В комфортной среде ребенок адаптируется на базе существующих механизмов регуляции поведения. При моделировании среды такого типа не ставится задача запуска новых механизмов регуляции. Такая среда может целенаправленно создаваться для адаптации ребенка к новой ситуации, а также для формирования у ребенка различных средств взаимодействия с окружающими, для отработки определенных умений и навыков.

Развивающая среда направлена на эмоционально-личностное развитие ребенка. Основное внимание в ней сосредоточено на полноценном и эффективно развивающем все актуальные эмоциональные потребности детей, создание вокруг них атмосферы необходимой заботы обо всех важнейших сторонах их жизни. Развивающая среда даёт возможность сократить негативное влияние возможных неблагоприятных бытовых и социально-экономических условий жизни детей в конкретных семьях, что в немалой степени содействует их физическому и психоэмоциональному здоровью.

Важнейшим фактором, влияющим на эмоциональное развитие ребёнка с интеллектуальной недостаточностью в окружающей среде, является правильно организованная работа педагога. Очень важно, чтобы он был ориентирован не только на создание предметно-развивающей среды, но и на эмоционально-развивающую сторону этой деятельности, способствующую полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребёнка, как условия его дальнейшего и гармоничного развития. Для этого педагог должен учитывать эмоциональное состояние детей и на этой основе поддерживать положительную эмоциональную атмосферу, смягчать отрицательные проявления взаимоотношений с окружающими посредством обучения детей конструктивным формам взаимодействия, создавать атмосферу терпимости друг к другу, развивать у детей стремление к сотрудничеству, конструктивному, неконфликтному взаимодействию, своевременно выявлять признаки возможных нарушений в эмоциональном развитии детей, консультировать родителей по этим вопросам и давать им своевременные корректные рекомендации. Для педагога важно видеть и учитывать уникальные черты каждого ребенка, создавать благоприятную среду для его развития и обеспечивать индивидуализированную

поддержку в соответствии с его потребностями и способностями. Таким образом, к основным задачам эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями относятся:

- Стимулирование интеллектуальных интересов. Необходимо позволить детям заниматься тем, что им по-настоящему интересно. Развитие и поддержка их увлечений может способствовать уверенности в себе и эмоциональному благополучию.
- Создание поддерживающей среды. Необходимо обеспечить безопасное и поддерживающее окружение, где ребенок чувствует себя комфортно может выражать свои эмоции. Важно, чтобы они знали, что их чувства важны и принимаются.
- Развитие навыков саморегуляции. Педагог должен помочь детям развивать навыки саморегуляции, чтобы они могли эффективно управлять своими эмоциями. Это может включать в себя методы дыхательной гимнастики, медитации или другие техники релаксации.
- Использование творческих методов. Это такие методы, как рисование, музыка, театр или литература. Они могут быть полезными средствами выражения эмоций. Поэтому надо поддерживать участие детей в творческих занятиях.
- Поддержка малейших положительных проявлений в обучении, общении, поведении;
- Создание условий, при которых проблемы психического развития ребенка не препятствуют достижениям в обучении;
- Выявление сильных сторон, способностей ребенка и использования их для компенсации интеллектуального дефекта;
- Предоставление помощи в построении взаимоотношений со сверстниками;
- Моделирование ситуаций, в которых ребенок получает положительный опыт адекватных эмоциональных реакций, соблюдение поведенческих норм.

Библиографические ссылки:

1. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. 239 p. ISBN 978-9975-46-126-9.
2. BOLBOCEANU, A., VASIAN, T., COJOCARU, V., PAVLENKO, L., LUNGU, M., CLIMOV, G. *Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltate în instituțiile de învățămînt general din Republica Moldova*. Chișinău, 2010. ISBN 978-9975-64-181-4.
3. COJOCARI, L. Dezvoltarea senzorială la copii de vîrstă preșcolară. In: *Conferința Științifică Națională, consacrată jubileului de 95 ani din ziua nașterii academicianului Boris Melnic*, Ediția a 1-a, Chișinău, 13 februarie 2023. Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 228-234. ISBN 978-9975-62-496-1.
4. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 256 p. ISBN 973-683-819-6.
5. GUȚU, V., CHICU, V., DANDARA, O., SOLCAN, A., SOLOVEI, R. *Psihopedagogia centrată pe elev*. Chișinău: CEP USM, 2008.
6. PERETEATCU, M. Valențele formative ale pedagogiei Montessori în grupele incluzive. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: materialele conf. șt.-pract. intern. Bălți, 2019*, pp. 43-48. ISBN 978-9975-3302-8-2.
7. ВОРОНКОВА, В.В. *Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей*: Учебник. Москва: Гардарика, 2005. 432 с.
8. ЗАМСКИЙ, Х.С. *Умственно отсталые дети*. Москва: Юнити - Дана, 2006. 479 с.

SECȚIUNEA III. SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPIII CU CES

CZU 37.018.1:376

IMPACTUL CULTURII PEDAGOGICE A PĂRINȚILOR ASUPRA EDUCAȚIEI COPILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Tatiana GÎNJU, lectoră universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *Education within the family exerts a strong educational influence on the individual for a lifetime and plays a primary role in the formation and development of his or her personality. The quality of education is dependent on the level of pedagogical culture of the parents, their awareness, and their intellectual potential. For parents to exercise educational action on children with special educational needs at the highest level, it is necessary to increase their level of pedagogical culture and to involve them as actively as possible in various activities carried out in school.*

Keywords: *pedagogical culture of parents, special educational needs, educational partnership.*

Famiiliile copiilor cu cerințe educaționale speciale se confruntă astăzi cu diverse bariere privind creșterea și educația lor. Lipsa cunoștințelor în domeniu, insuficientă încredere în sine, necunoașterea particularităților individuale ale copilului și a modalităților de lucru cu el, riscă uneori să devină incoerenți și incorecți privind acțiunile educaționale.

Reușita unei educații de calitate, inclusiv a copiilor cu CES, depinde de competența părinților, de nivelul de cultură pedagogică și de colaborarea acestora cu instituția de învățământ. Cadrul didactic le poate completa cunoștințele și optimiza competențele cu privire la creșterea și educația copiilor cu cerințe educaționale speciale, ceea ce se poate obține prin valorificarea parteneriatului educațional.

Familia în care crește un copil cu CES constituie pentru aceasta o încercare mare căreia trebuie să-i facă față. În calitate de părinte, acesta ar trebui să dețină un set de cunoștințe și abilități care ulterior să-l ajute în exercitarea funcțiilor parentale. Acest lucru poate fi posibil prin intermediul implicării de către acesta în cadrul parteneriatului educațional dezvoltat la nivelul instituției de învățământ.

Parteneriatul instituției de educație timpurie cu familia nu este o opțiune, ci o obligație a cadrului didactic. În Republica Moldova, colaborarea dintre familie și instituție este prevăzută prin lege și este reflectată în documente reglatorii.

Conform definiției date DEX *cultură* reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori. Faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva. *Om de cultură* = persoană cu un nivel intelectual ridicat, care posedă cunoștințe universale temeinice [5].

În viziunea lui Cristea S., *cultura pedagogică* definește ansamblul valorilor pedagogice fundamentale angajate la nivelul funcțiilor, finalităților, conținuturilor educației și al normativității educației, care asigură ordonarea proiectării și realizării

educației/instruirii prin construcția și validarea epistemologică și socială a unor axiome, legi și principii [3, p. 115].

Unele aspecte ale culturii familiei și a educației copiilor, sunt abordate în lucrările cercetătorilor: Stănciulescu E., Sacaliuc N., Cojocaru V., Cuznețov L.

Cercetătoarea Cuznețov L. definește *conceptul de cultura / ethos pedagogic familial*, menționând că acesta reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale pe care le posedă și le promovează familia ca instituție socială [4, p. 99].

Cultura pedagogică a familiei reprezintă ansamblul valorilor spirituale și materiale, modalitățile de transmitere a lor, competențele parentale prin care se realizează culturalizarea și educația tinerei generații [6].

În opinia Sacaliuc N., termenul *cultura pedagogică a părinților* în prezent capătă o răspândire largă. La componentele de bază ale culturii pedagogice a părinților investigatorii adaugă următoarele: pregătirea pedagogică, activitatea pedagogică, capacitatea pedagogică, măiestria pedagogică, tactul pedagogic, la fel și unele calități ale părinților, ce caracterizează atitudinea lor față de copii. Aici, mai întâi de toate, se evidențiază îmbinarea dragostei conștiente a părinților față de copii cu înaintarea cerințelor înalte față de ei [11].

Pentru a contribui la dezvoltarea *culturii pedagogice a părinților* prin intermediul diverselor forme de colaborare cu familia este necesar să cunoaștem despre faptul că în societate există mai multe tipuri de părinți care își exercită diferit influențele educaționale asupra copiilor cu CES. De exemplu [9, pp. 15-18]:

Tabelul 1. Tipuri de părinți care își exercită diferit influențele educaționale asupra copiilor cu CES

<i>Tipuri</i>	<i>Trăsături caracteristice</i>
Părinții echilibrați	<p>Ajung rapid în stadiul de acceptare. După ce cunosc situația reală a copilului, ei își organizează viața în așa fel încât să acorde atenție copilului cu nevoi speciale. Ei vor găsi resursele necesare pentru a acționa singuri sau cu ajutorul celorlalți membri ai familiei pentru a-l ajuta pe copilul cu cerințe educative speciale. Părinții echilibrați sunt calmi, deschiși și își manifestă frecvent dragostea. Caldura implică deschidere către cei din jur, plăcere, atenție, tandrețe, atașament. Acești părinți zâmbesc des, își încurajează copiii fără a folosi critici permanente, pedepse, amenințări. Copiii acestor părinți vor fi atenți, prietenoși, cooperanți și stabili emoțional.</p> <p>Acești părinți știu: „ce este necesar”, „când și cum trebuie oferit”, ce, cum și cât de mult” se poate cere copilului cu nevoi speciale.</p> <p>Un rol important îl joacă, acești părinți, în <i>medierea relației dintre copil și mediul exterior</i>. Ei mențin un climat de toleranță și de egalitate în sânul familiei și în societate. Un copil cu CES, chiar dacă este susținut, are probleme legate de comportamentul natural în fața unei persoane străine. În acest caz, părinții joacă un rol de mediator între două persoane. Această intervenție va permite depășirea jenei și tensiunilor ce pot apărea în cadrul relațiilor interpersonale. Rolul de mediator este ușor de îndeplinit de către părinții echilibrați, care abordează totul cu calm. În cadrul unei familii echilibrate copilul cu CES are drepturi și obligații egale. Ei trebuie să aibă relații de reciprocitate și de egalitate cu frații și cu surorile sale, să se simtă ca toată lumea.</p> <p>Dacă se simte egal în familie, el va ajunge să se simtă egal și în societate. Practic, familia joacă rolul unui laborator în care copilului cu CES i se oferă oportunitatea de a-și găsi locul și de a se obișnui cu situația în care se află.</p>

	<p>Copilul cu CES trebuie să se regăsească pe același plan afectiv cu frații și surorile sale. El nu trebuie să monopolizeze dragostea părinților, chiar dacă are nevoie de o atenție și de o îngrijire suplimentară. În familiile echilibrate, acest copil este egal cu frații și surorile sale, dar în același timp este îngrijit corespunzător. În acest context copilul se dezvoltă în armonie cu cei din anturajul său, care-i acceptă dificultățile. Familia impune copilului unele restricții, încurajează activitățile gospodărești și mai ales pe cele de autoîngrijire, stimulează abilitățile fizice și sociale ale copilului. O persoană cu CES are nevoie de a fi recunoscută pentru ceea ce este și așa cum este. Atmosfera familială va fi caldă doar atunci când fiecare membru își ocupă locul care îi aparține.</p>
Părinții indiferenți	<p>Acești părinți reacționează printr-o hipoprotecție, prin nepăsări, lipsă de interes. Lipsa de afecțiune, suprasolicitarea copilului, respingerea conduc la o astfel de situație. Copiii resimt lipsa de afecțiune deoarece părinții demonstrează copiilor o lipsă de interes, de afecțiune, de îngrijire. Frecvent, acești părinți, sunt reci, ostili, își ceartă copilul pentru nimicuri, îl pedepsec sau îl ignoră. În aceste familii au loc certuri frecvente, iar copilul este antrenat în disputele dintre părinți. Părinții lipsiți de afecțiune sunt cei care nu pot accepta sacrificarea vieții profesionale.</p> <p>Pentru copilul cu CES situația este foarte dificilă. El se confruntă cu numeroase probleme pe care nu le poate depăși sau compensa. Dacă copilul nu este ajutat să le depășească, se ajunge la situația de eșec. Sentimentul de inferioritate care apare datorită eșecurilor ajunge să fie trăit intens, devenind traumatizant. Frecvent, în această situație, copilul renunță ușor la eforturi, deoarece nu are o satisfacție mobilizatoare și ajunge la soluții ușoare sau la abandon școlar. Suprasolicitarea copilului apare atunci când părinții nu țin seama de posibilitățile reale ale acestuia. Părinții unui copil cu CES au o reacție de negare a problemelor. Ei consideră copilul „ca toata lumea” și-i cer rezultate asemănătoare celor ale fraților și surorilor sănătoase. În acest caz, apare o suprasolicitare, care se soldează cu eșecuri demoralizatoare. În situația eșecului părinții reacționează prin reproșuri și chiar pedepse repetate, care duc la apariția sentimentului de neputință, incapacitate și inutilitatea efortului.</p> <p>Respingerea este o altă modalitate de hipoprotecție. Copilul cu CES este mereu comparat cu frații și surorile sănătoase și chiar ridiculizat. Părinții se detașează emoțional față de acești copii, dar le asigură o îngrijire corespunzătoare. Atitudinea de respingere se manifestă mai mult sau mai puțin deschis, sub forma negării oricărei calități sau valori a copilului, care este permanent ignorat și minimalizat. Aceste situații apar atunci când copilul nu a fost dorit. Părinții consideră că nu au nici un fel de obligații față de copilul lor. Chiar și în fața legii ei își declină responsabilitatea.</p>
Părinți exagerați	<p>Caracteristica părinților exagerați este supraprotecția, o sursă de dependență. Acest comportament împiedică copilul să-și dezvolte propriul control, independența, inițiativa și respectul de sine. Însă, supraprotecția este un element negativ, generând negații atât din partea părinților, cât și din partea copiilor. Părinții care se simt vinovați devin exagerat de atenți, transformând copilul într-un individ dependent și solicitant pentru familie. Această permanentă solicitare va genera reacții de nemulțumire și ostilitate din partea părinților, reacții care-l vor face pe copil să devină nesigur. Pentru copiii cu CES această situație este foarte dificilă, întrucât ei nu beneficiază de un regim care implică stimularea și antrenarea în activitățile casnice. Acești părinți vor reuși „marea performanță” de a crește un copil singuratic, lipsit de posibilitatea de a-și manifesta propria personalitate. Copilul se va confrunța cu greutățile vieții, dar nu va fi capabil să le facă față, deoarece nu a căpătat instrumentele cu</p>

	ajutorul cărora să acționeze și să se apere. În climatele boeme, părinții sunt caracterologic niște nervoși. Sensibilitatea lor avidă, îi face să fugă de cotidian, de obligațiile cotidiene. Consecința anarhiei lor este foarte adesea o anume formă de delăsare a copiilor, nu o delăsare afectivă, fără îndoială, ci o lipsă de prezență care provoacă o delăsare morală. Copiii cresc în grija altor persoane sau lăsați în voia lor, acestora le lipsesc puncte de reper în viață și o bază suficientă care să le poată garanta un sentiment de securitate, riscă mai târziu să fie ei însuși de o inconștiență gravă, dacă nu cumva o sublimare de ordin artistic, care nu le asigură o poziție solidă.
Părinții infantili	Refuză să se autodefinească în calitate de părinți și se retrag în fața oricărei luări de răspundere. Își resping copilul pentru că sunt prea absorbiți de propriile lor probleme de afirmare personală. Această depărtare, această distanță se anulează uneori brusc, ei adoptă atunci o poziție prea apropiată de cea a copilului printr-o identificare exagerată. De fapt, copilul nu-și are locul în familie. Copilul unor copii riscă mai târziu să fie permanent exclus de la căutarea propriului eu. Există și alte tipuri de familii infantile, în care, de exemplu, se remarcă prezența unei mame-copil, incapabilă să se ocupe cum trebuie de căminul ei. În aceste cazuri, majoritatea copiilor devin mici adulți, prematur îmbătrâniți, foarte adesea incapabili să se consacre sarcinilor potrivit vârstei lor.
Părinți indulgenți	Acordă copilului tot ce-și dorește. Rezultatul fiind adesea catastrofal: copilul nu va putea, mai târziu, să sufere nici o frustrare, cultivând totuși un sentiment de vinovăție, ceea ce are adesea drept consecință un faliment din punct de vedere economico-social. Preșcolarul reacționează astfel la orice frustrare, exprimându-și protestul prin crize de descărcare motorie, care sunt violente și spectaculare. Copilul urlă, se lovește cu capul de pereți, manifestându-și agresivitatea față de persoane sau obiecte. El scontează pe efectul teatral al acestor crize, asupra anturajului iar rezultatele nu întârzie să apară, uneori depășindu-i așteptările. Copilul nu a fost învățat să respecte interdicția, el nu-și utilizează crizele de mânie pentru a-și menține proprietatea asupra unor jucării sau obiecte pe care le consideră importante ci pentru a obține ceva.

Conform investigațiilor realizate este în favoarea copilului cu CES colaborarea familiei cu instituția de învățământ pentru că astfel se formează o triadă, obținem rezultate frumoase în ceea ce privește educația corectă a copilului cu CES și sporirea nivelului de cultură pedagogică a părinților.

Parteneriatul vizează o relație formală între două sau mai multe părți/persoane/instituții (deveniți în continuare parteneri), care se angajează moral, juridic, economic la realizarea unor interese comune spre reale beneficii pentru toți. Parteneriatul educațional presupune [7, p. 101]:

- colaborarea agenților educației sub diverse forme și modalități, orientate spre formarea personalității copilului;
- comunicarea optimă dintre agenții sociali care participă la educație;
- cooperarea de calitate în domeniul interrelațiilor și unirea eforturilor pentru realizarea acțiunilor educative comune;
- interacțiunea optimă, sistematică și feedbackul obținut și acceptat de toți partenerii.

În opinia lui Radu I., colaborarea eficientă dintre cadrele didactice și părinți trebuie să se bazează pe câteva principii [10]:

- *respectul (reciproc)* – poate fi modelat adesea de către cadrele didactice. Este important să se plece de la premisa că părinții sunt cei mai importanți „profesori” din

viața copilului; respectul și tactul oferit de cadrul didactic față de complexitatea unor probleme poate induce respectul reciproc;

- *atitudinea imparțială*, care solicită gândirea pozitivă și deschisă despre familii, evitarea judecăților evaluative și dezaprobatore;
- *empatia față de părinte* poate fi ușor sesizată de acesta prin deschiderea la dialog și comunicare sinceră, sensibilă.

După cum arată studiile, familiile copiilor cu dizabilități, participă mai puțin în activitățile instituției comparativ cu majoritatea părinților.

Barierile pe care le resimt părinții în a fi prezenți în viața instituției de învățământ și în a participa la activități de parteneriat se divizează în câteva categorii [12, p. 197]:

Tabelul 2. Bariere pe care le resimt părinții în a fi prezenți în viața instituției de învățământ și în a participa la activități de parteneriat

<i>Bariere psihologice</i>	Lipsa încrederii, cauzată de vulnerabilitatea copilului cu CES, care nu se descurcă la fel de bine ca alți copii, de lipsa cunoștințelor în domenii specifice. De multe ori părinții nu se simt capabili de a-și ajuta copilul în activitatea de învățare, de a construi o relație optimă cu propriul copil; subiectul dizabilității copilului adesea este perceput ca unul sensibil de către părinți, din care cauză ei nu doresc să-l împărtășească cu alte persoane.
<i>Atitudinea personalului</i>	În unele cazuri, cadrele didactice nu valorizează suficient implicarea părinților, nici opiniile acestora; emit judecăți negative privind implicarea lor. Personalul instituției poate interpreta slaba implicare a părinților copiilor cu CES ca lipsă de interes; există și multiple situații când cadrele didactice subapreciază eforturile de implicare ale părinților.
<i>Climatul instituțional</i>	Percepția diferențelor educaționale și de expertiză între cadre didactice și părinți conduce la relații inegale dintre ei; de multe ori cadrele didactice folosesc, în mod conștient sau inconștient, un limbaj și termeni inadecvați, în special cu referire la dizabilități, pe care părinții nu-i înțeleg sau nu-i acceptă.
<i>Bariere materiale</i>	Resurse financiare limitate, dificultăți legate de transport, de lipsa unor persoane în grija cărora ar putea lăsa copilul/copiii pe perioada activităților, grija de a crește mai mulți copii etc.
<i>Bariere care vizează cultura organizațională a instituției</i>	<i>Atitudinea personalului:</i> uneori cadrele didactice nu valorizează opiniile, implicarea părinților, emit judecăți negative în adresa lor; personalul instituției poate interpreta slaba implicare a părinților copiilor cu CES ca lipsă de interes, deși cercetările arată că ei își doresc mult succesul copiilor săi; există și multiple situații când cadrele didactice subapreciază eforturile de implicare ale părinților. <i>Climatul instituțional:</i> percepția diferențelor educaționale și de expertiză între cadre didactice și părinți conduce la relații inegale dintre ei; de multe ori cadrele didactice folosesc un limbaj și termeni pe care părinții nu-i înțeleg sau nu-i acceptă (mai ales, cei ce vizează domeniul dizabilității).

Astfel, administrația instituției de învățământ și personalul didactic pot *sprijini/incuraja participarea părinților*, care ulterior va contribui la creșterea nivelului de cultură pedagogică prin [8]:

- comunicând deschis și cu regularitate cu părinții și copilul;
- utilizând în comunicare un limbaj simplu adecvat;
- dând posibilitate părinților/reprezentantului legal să indice cum și în ce măsură aceștia ar putea să se implice sau să consulte în procesul de elaborare a PEI;

- informând părinții/reprezentanții legali, prin telefon și mesaje scrise, despre întrunirile echipei PEI;
- informând părinții/reprezentanții legali despre subiectele ce vor fi discutate la întrunirea echipei PEI și despre persoanele care vor fi prezente la întrunire;
- asigurându-se că părinții/ reprezentanții legali pot face comentarii utile în procesul de elaborare a PEI;
- împărtășind cu părinții/reprezentanții legali strategiile stabilite și consultând punctul de vedere al acestora;
- verificând dacă părinții/reprezentanții legali sunt în tema preocupărilor sau dacă unele lucruri nu le sunt clare (adresându-le întrebări la necesitate); prezentând, la necesitate, comentarii/ clarificări părinților/reprezentanților legali despre PEI;
- antrenând părinții / reprezentanții legali în activități de formare și dezvoltare a competențelor (participarea și implicarea părinților în cadrul ședințelor cu părinții, discuții individuale cu cadrele didactice, elaborarea și implementarea PEI etc.).

În acest context vom propune unele recomandări, în primul rând privind realizarea unui parteneriat educațional eficient prin *programe educaționale în sprijinul părinților*, care au menirea să faciliteze colaborarea dintre familie și instituția de învățământ:

- centre / cluburi ale părinților;
- implicarea membrilor familiei/comunității în calitate de asistenți ai cadrelor didactice;
- programe de voluntariat;
- vizite acasă;
- programe de educație parentală.

Oricare nu ar fi tipul programului, *acțiunii de implicare și sprijinire a părinților* pentru care va opta instituția, acestea trebuie să fie precedate de analiza necesităților celor pentru care sunt proiectate.

Analiza respectivă se poate realiza în baza [12, p. 198]:

- discuțiilor individuale cu părinții;
- aplicării unor chestionare de opinie sau de evaluare a necesităților;
- examinării cazului în cadrul unei consilieri psihologice etc.

Fiecare dintre exercițiile de acest gen se va solda cu o listă de nevoi, cu referire la ce trebuie schimbat/dezvoltat și o listă de acțiuni, cu referire la cum trebuie de schimbat/dezvoltat. În baza celor stabilite, se vor planifica acțiuni și activități/programe în susținerea și dezvoltarea relației de parteneriat cu familia.

Ținând cont de faptul că astăzi se încurajează din partea cadrelor didactice motivarea implicării părinților în diverse programe educaționale, menite să sporească calitatea educației, considerăm necesar valorificarea acestor programe în scopul formării culturii pedagogice a părinților din perspectiva educației copiilor cu CES, precum și stabilirea unui parteneriat educațional eficient.

Un exemplu de *Program educațional de suport pentru părinții copiilor cu CES* înrolați în grădiniță, este cel elaborat în cadrul CMI care propune următoarea structură [12, pp. 210-212]:

Tabelul 3. Program educațional de suport pentru părinții copiilor cu CES
Date despre program

<i>Grupul de participanți</i>	Părinți ai copiilor cu CES (numărul optim 12-15 participanți)
<i>Perioada de aplicare</i>	
<i>Obiectiv general</i>	Dezvoltarea abilităților parentale de relaționare cu copilul cu dizabilități. Modalități de atingere a obiectivului general: sprijinirea părinților în a înțelege nevoile educaționale speciale ale copiilor; oferirea informațiilor necesare privind dezvoltarea copilului și a potențialului său; exersarea abilităților de relaționare cu copilul în diverse situații; motivarea pentru implicarea în procesul de incluziune educațională și socială.
<i>Obiective specifice</i>	Identificarea cauzelor dificultăților de relaționare cu copiii. Înțelegerea efectelor experiențelor negative în relația copil-părinte asupra personalității copilului. Conștientizarea propriilor atitudini în raport cu copilul cu dizabilități. Identificarea punctelor forte în cunoașterea propriului copil și valorizarea lor. Dezvoltarea sensibilității față de identitatea copilului și problemele cu care se confruntă. Învățarea modalităților optime de relaționare cu copilul cu dizabilități. Învățarea modalităților de gestionare a emoțiilor și de a face față stresului.
<i>Tipul, numărul ședințelor preconizate</i>	Ședințe individuale inițiale (câte 1-3 pentru fiecare părinte) Ședințe de grup (12) Ședințe de coaching (numărul va fi stabilit după caz, în dependență de necesitate)
<i>Timpul alocat fiecărei ședințe</i>	1,5-2 ore

Programul educațional de suport adresat părinților copiilor cu CES este constituit din câteva componente conceptuale, care se referă la:

- Stabilirea dificultăților în exercitarea rolurilor parentale, dar și a resurselor de care dispun și pe care se pot baza în construirea relațiilor cu copiii;
- Informarea părinților privind specificul dezvoltării copilului cu dizabilități, potențialul de care dispune acesta, modalitățile de organizare a interacțiunii cu el pentru asigurarea unei dezvoltări armonioase;
- Dezvoltarea abilităților parentale în construirea relației cu copilul;
- Autocunoașterea părinților pentru o mai bună înțelegere și gestionare a propriilor gânduri, emoții, comportamente.

Strategiile de intervenție utilizate vizează evaluarea unor situații problematice, dezbateră în grup, exerciții de autocunoaștere, experiențe de încurajare, relatarea experiențelor de succes.

Dintre *strategiile comportamentale* pot fi aplicate antrenarea abilităților de relaționare, structurarea zilelor privind relația cu copilul, evaluarea activităților realizate cu succes, expunerea graduală.

Pentru obținerea și consolidarea progresului în relația părintelui cu copilul cu CES a fost selectată metoda de lucru în baza relației de *coaching*, în care specialistul (educatorul / psihologul / logopedul / CDS / kinetoterapeutul) devine mentorul părintelui pe anumite aspecte legate de interacțiunea cu copilul.

Tabelul 4. Structura programului educațional de suport adresat părinților copiilor cu CES

Activitățile din cadrul programului	Modalități de realizare	Responsabil
<i>I. Etapa cunoașterii și asistenței primare în gestionarea problemelor</i>		
Activități de cunoaștere a părinților; de identificare a dificultăților cu care se confruntă, a resurselor interne/externe de care dispune familia; de oferire a asistenței în soluționarea unor probleme, care pot fi gestionate pe moment.	Consiliere individuală (1-3 ședințe per caz).	Psihologul
<i>II. Etapa activităților tematice de informare cu elemente de training</i>		
Sunt părinte al unui copil cu dizabilități: cum sunt eu?	Întâlniri cu diverși specialiști în cadrul activităților de grup.	Psihologul
Eu și familia mea: cum înțelegem dificultățile cu care se confruntă familia care educă copii cu dizabilități.		Psihologul
Stresul parental: învăț să-mi gestionez emoțiile și să fac față stresului.		Psihologul
Eu și copilul meu: învăț să-mi cunosc copilul.		CDS / Educatorul
Eu și copilul meu: învăț să trăiesc bucuria succeselor mici.		CDS / Educatorul
Ce pot face pentru a-mi ajuta copilul să-și dezvolte abilități de autonomie personală?		CDS / Educatorul
Cum fac față dificultăților de comunicare ale copilului?		Logopedul
Ce pot face pentru a-mi ajuta copilul să interacționeze pozitiv cu copiii?		Psihologul / Logopedul
Cum fac față crizelor de comportament ale copilului (managementul comportamentului la copiii mici)?		Psihologul
Ce pot face pentru a susține dezvoltarea fizică a copilului?		Kinetoterapeutul
Eu și familia mea: cum înțelegem dificultățile de relaționare și comunicare în cadrul familiei.		Psihologul
Ce pot face pentru armonizarea comunicării din familie?		Psihologul
Ce pot face pentru a asigura o dezvoltare armonioasă tuturor copiilor din familie sau cum construiesc interacțiunea dintre frați/surori?		Psihologul / CDS
Ședință de totalizare.		Echipa
<i>III. Etapa activităților de coaching</i>		
Activități de implicare a părinților în programul educațional al copilului din cadrul grădiniței, în scopul învățării unor modalități de sprijinire a dezvoltării și abilitării copilului pe diverse domenii de dezvoltare.	Implicarea în activitățile individuale/ de grup la care participă copilul; ședințe individuale de coaching, în care se examinează activitățile realizate.	Echipa

Cadrele didactice pot modifica subiectele activităților în dependență de necesitățile, solicitările grupului de părinți. Atunci când subiectul este unul de interes comun mai multe activități pot fi realizate cu implicarea unui grup extins de părinți.

În concluzie putem menționa cu certitudine că cultura pedagogică a părinților se poate forma și dezvolta doar prin intermediul unui parteneriat educațional eficient.

Calitatea educației copiilor cu CES depinde de:

- nivelul culturii pedagogice a părinților;
- potențialul lor intelectual.

Stabilirea și funcționarea unui parteneriat eficient între familie și instituție, va contribui la organizarea și realizarea activităților centrate pe educația copiilor cu CES și la sporirea nivelului culturii pedagogice al părinților.

Referințe bibliografice:

1. BOOTH, A., AINSCOW, M. *Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ed. a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015. 215 p. ISBN 978-9975-933-72-8.
2. CARA, A. *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova*. Studiu de politici publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2014. 60 p. ISBN 978-9975-3030-4-0.
3. CRISTEA, S. Cultura pedagogică [online]. In: *Didactica Pro ...*, 2018, nr. 4-5, pp. 110-111 [citat 22.10.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/113-116_14.pdf
4. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: Centrul Editorial-poligrafic al USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
5. *Dicționarul explicativ al limbii române* [online] [citat 23.10.2023]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/cultur%C4%83>
6. DUMINICĂ, S. *Formarea culturii pedagogice a familiei din perspectiva educației de gen a preșcolarilor*. Teză de doctor [online] [citat 22.10.2023]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57139/stela_duminia_thesis.pdf
7. GORAȘ, M., CEBAN, E., ANDRIȚCHI, V., MOGLAN, N., BRANIȘTE, S., VARTIC, A., DONȚU, V. *Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante*. Ghidul metodologic [online]. Chișinău: Lyceum, 2023. 132 p. ISBN 978-9975-3535-8-8 [citat 20.10.2023]. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/24.05.2023_ghidul_profesorului_debutant_final_pt_site-ul_mec.pdf
8. GREMALSCHI, A. *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale*. Chișinău, 2017. 92 p. ISBN 978-9975-139-41-0.
9. GORGAN, A.-M. *Rolul familiei și al grădiniței în dezvoltarea personalității preșcolarului cu CES* [online] [citat 18.10.2023]. Disponibil: <https://eduacces.ro/en/resources/rolul-familiei-i-al-grdiniei-n-dezvoltarea-personalității-precolarului-cu-ces/document/930/preview>
10. RADU, I.D. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin / itinerante pentru cei care se ocupă de integrarea copiilor cu CES în școala de masă*. Brașov, 2005.
11. SACALIUC, N. *Bazele educației timpurii*. Suport de curs [online] [citat 18.10.2023]. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4997/1/Sacaliuc_Bazele_ed._timpurii.pdf
12. VASIAN, T., BULAT, G., EFTODI, A. *Educație incluzivă timpurie*: Ghid metodologic [online]. Chișinău, 2020. 224 p. ISBN 978-9975-56-814-2 [citat 18.10.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_educatie_incluziva_timpurie.pdf
13. VRĂȘMAȘ, E. *Intervenția socio-educatională ca sprijin pentru părinți*. București: Aramis, 2008. 256 p. ISBN 9789736795312.

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘI COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

**Diana IVAN, profesoară,
Școala Gimnazială Găgești, Vrancea, România**

Abstract: *Educational integration aims at the rehabilitation and training of people with special needs who are in psycho-motor difficulty, with sensory, intellectual, language, psycho-behavioral disabilities, through a series of measures of a legal, political, social and pedagogical nature. The basic principle of this trend is to adapt school and education to the diversity of types and learning possibilities, to the interests and abilities they have. This new orientation in the educational reality requires the adoption of some reforms both at the social level and at the level of the education system. In a broader sense, educational integration implies changing mentalities regarding the social role of the school, changing mentalities on an individual level, of teachers, parents, etc. The most emphasized reforms are those at the level of the way teaching activities are carried out.*

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, inclusive school, disabled child, psychopedagogical assistance.*

Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică. Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ.

În sens mai larg, *integrarea educativă* presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților, etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate.” [C. Enăchescu, p. 188].

Problematika integrării copiilor cu CES în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap. Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învățare, modalități de diferențiere a activității și/sau a conținuturilor învățării, etc până la complexa problemă a segregării sau/și integrării acestor copii în învățământul de masă. Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat.

Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai

mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice.

În această perspectivă, însăși învățământul special trebuie să fie:

- recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învățământul normal și la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el;
- integrant, permițând tuturor copiilor cu deficiențe să fie educați în mediul cel mai puțin restrictiv;
- flexibil și centrat pe copil;
- profesional, practicat de profesori specialiști și devotați;
- comprehesiv și realist, în funcție de realități actuale, economice, sociale, culturale și politice.

Strategia națională cu privire la egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare:

- Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toi copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;
- Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințele prefabricate;
- Participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite, deschise pentru toți membrii societății;
- Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității;
- Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui.

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale.

Proiectarea și realizarea unei asemenea strategii, va apropia învățământul românesc de generosul ideal al „educației pentru toți copiii – educație pentru fiecare”.

Dacă F.E. Verza [5, p. 285] definește instituționalizarea ca „reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficiențe în instituții specializate unde aceștia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educație specializată și chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”.

E. Bonchiș [2000, p. 127] consideră că „a instituționaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activitățile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipsește contactul cu lumea exterioară și perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: „personalul controlează toate deciziile iar rezidentul își pierde autonomia și încetează a se mai vedea pe sine însuși ca având alte roluri sau relații într-o lume exterioară instituției, el devine practic dependent de instituție și incapabil de organizare a propriei sale vieți”.

Astfel se poate observa că există argumente pro și contra în ceea ce privește instituționalizarea copiilor cu CES precum și rolul societății în cadrul acestui proces.

Analizând aceste probleme, David Thomas stabilește următoarele avantaje și dezavantaje privind segregarea/instituționalizarea copiilor cu dizabilități / handicapuri.

Avantajele segregării/instituționalizării separate:

- Un număr mai mare de persoane care se pot ocupa de copilul cu dizabilități cu mai multă atenție;
- Eficiența metodelor instructiv-educative din învățământul special;
- Accesul la servicii medicale și terapeutice;
- Reducerea presiunii psihologice exercitate asupra copilului prin acordarea posibilității și timpului necesar rezolvării problemelor legate de autoîngrijire și prin oferirea ocaziei de a elabora niveluri pozitive ale imaginii de sine;
- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaște și se îngrijește de nevoile sale.

Dintre dezavantajele principale se pot enumera:

- Plasamentul copilului într-un sistem social compus în mare măsură din indivizi având același handicap, ceea ce conduce la considerarea celorlalți drept grup de referință;
- În mod deosebit, atunci când plasamentul este rezidențial, presupune lipsa contactului cu grupurile de vârstă normale, cu toate consecințele ce rezultă de aici pentru dezvoltarea psiho-socială;
- Copiii segregati din cauza dizabilităților lor nu au șansa de a lega prietenii în cartierul în care locuiesc;
- Este intuit stigmatul social;
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilității pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiți să-l părăsească;
- Apar consecințe negative asupra mediului școlar generate de conflictele privind asumarea competențelor din partea serviciilor sociale, a celor medicale sau a instituției de învățământ special.

Școala este un mediu important de socializare.

Integrarea școlară exprimă:

- atitudinea favorabilă a elevului față de școală pe care o urmează;
- condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului;
- consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare;
- situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa;
- corespondență totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva;
- existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului său la cerințele școlare.

Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituției de învățământ, putând astfel modela evoluția ulterioară a copilului.

Adeții învățământului segregaționist vehiculează unele argumente:

- învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcție de categoria deficienței, de nivelul vârstei cronologice și mintale, fapt ce deschide o perspectivă mai bună pentru integrarea în mediul socio-profesional;

- în învățământul special omogenizarea grupelor de lucru se poate realiza mai bine decât în învățământul obișnuit deoarece la diversitatea copiilor cu deficiențe se adaugă diversitatea celor normali și diferențele majore dintre cele două grupuri;
- învățământul special funcționează cu un efectiv restrâns de elevi, fapt ce permite organizarea activităților în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copiilor;
- învățământul special dispune de cadre didactice specializate atât prin profilul pregătirii universitare, cât și prin dobândirea de experiență în activitatea practică desfășurată în timp cu copiii cu CES;
- în învățământul obișnuit, izolarea și autoizolarea copiilor cu CES sporește pentru că se mențin atitudini negative din partea colegilor normali sau acceptarea primilor cu rezerve serioase;
- în clasele din învățământul obișnuit, unde sunt prezenți doi-trei copii cu CES, aceștia sunt neglijați de către cadrele didactice, întrucât ele nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;
- în țările mai dezvoltate copiii cu CES frecventează școala de masă și în completarea unor activități suplimentare efectuate de un specialist de sprijin sau unul itinerant, astfel încât un copil cu deficiențe beneficiază de constituția mai multor specialiști.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

- *integrarea fizică* – permite satisfacerea trebuințelor de bază;
- *integrarea funcțională* – presupune crearea condițiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor și facilităților puse la dispoziția comunității;
- *integrarea socială* – vizează stabilirea acelor tipuri de relații în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viața socială obișnuită;
- *integrarea personală* – se referă la posibilitatea inițierii, menținerii și dezvoltării unor relații cu persoane semnificative;
- *integrare societală* – are în vedere asigurarea drepturilor cetățenești normale și a autonomiei decizionale în ceea ce privește propria existență;
- *integrarea organizațională* – privește participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaționale în conformitate cu capacitățile și interesele persoanei cu handicap.

Problemele legate de integrare școlară sunt orientate în esență înspre „integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.” [2, p. 12].

Școala incluzivă reprezintă un pas mai departe în procesul de permeabilizare și eliminare treptată a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu diverse dizabilități.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente: psiholog, psihopedagog, profesor consilier. Din acest motiv, în prezentarea de față nu abordez această latură a problemei. Ceea ce revine învățătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu

psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Consider că nu există „rețete” pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să-l se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare / valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Referințe bibliografice:

1. BLÂNDUL, V. *Introducere în problemele psihopedagogiei speciale*. Oradea: Ed. Universitatea din Oradea, 2005.
2. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale. Strategii educaționale integrate*. Iași: Ed. Polirom, 2001.
3. PETCU, M. *Activități ale experților cu preșcolari*.
4. *Revista Învățământul primar*. 2000, nr. 1.
5. VERZA, E. *Psihopedagogie specială*. Manual pentru clasa a XIII-a pentru școli normale. București: E.D.P., 1994.

CZU 159.923.2:376

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII STIMEI DE SINE LA COPIII CU CES

**Elena MATASĂ, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
profesoară, Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău, România**

Abstract: *An inclusive approach is a type of education that allows students with special needs to benefit from education in regular schools and classrooms. Children who attend such schools enjoy all social and educational rights and services and feel that they are part of a whole and that they have their own value within the educational group. Activities where schools and families collaborate to create such an educational environment that values children are a sure step towards creating human beings with high self-esteem, easy adaptation and adequate social and emotional integration.*

Keywords: *socio-emotional integration, self-esteem, educational groups.*

Conștiința de sine, așa cum o considera Socrate (469-399 î.Hr.), „prima și suprema preocupare a omului”, a cunoscut de-a lungul timpului o serie de etape în dezvoltarea sa; Vasile Pavelcu (1970) a considerat conștiința de sine „nu ca autoobservare, nu ca narcisism și nu ca un act de închidere în sine, ci, dimpotrivă, ca o deschidere către sine” [6].

Imaginea de sine a unui copil este ca un „puzzle”, iar copilul încearcă să găsească cât mai multe piese posibile. Școlile îi pot ajuta pe copii să găsească piesele din puzzle prin activități de consiliere. Succesele și realizările copilului creează un sentiment de

eficacitate și contribuie la construirea ego-ului și a unei imagini de sine pozitive, făcând mai suportabile eșecurile ulterioare [5].

Stima de sine este atitudinea pe care o avem față de noi înșine, este modul obișnuit de a ne percepe, de a gândi, de a simți și de a ne purta cu noi înșine. Este dispoziția obișnuită cu care ne confruntăm și ne evaluăm propria identitate (García, Cermeño și Fernández, 1991). Deși multe definiții despre stima de sine au fost promovate, ele sunt încă contradictorii în privința naturii acestui concept. Unii autori o văd ca reprezentând o evaluare globală a propriei persoane (Rosenberg, 1965).

Stima de sine se dezvoltă de la o vârstă fragedă și se accentuează pe parcursul vieții școlare și al adolescenței, când elevii se confruntă cu o varietate de situații și întâlnesc anumite persoane care sunt factori de dezvoltare a acestor două elemente importante pentru individ. Atunci când este luată în considerare, stima de sine are adesea o influență puternică asupra performanțelor școlare ale elevului. A avea dificultăți la anumite materii și, în același timp, a fi criticat sau neapreciat de către părinți, colegi și profesori indică o stimă de sine scăzută, performanțe slabe și, adesea, renunțarea la aspirații și idealuri.

Deoarece copiii cu CES nu se simt în general valorizați sau înțeleși, pentru o perioadă considerabilă din viața lor, un zid se ridică în fața lor, făcându-i să abandoneze activitățile care le sunt benefice.

În primul rând, o stimă de sine scăzută nu înseamnă doar lipsa unei dezvoltări adecvate, ci și o întârziere a activităților bazate pe acest concept. Acest lucru îi descurajează pe elevii care nu simt că sunt potriviți pentru nicio activitate, nu văd nimic ca fiind potrivit pentru ei și au așteptări minime de la toate activitățile la care participă.

Caracteristicile unei stime de sine scăzute:

- *autocritica exagerată*: copiii cu o stimă de sine scăzută tind să fie autocritici și să își subestimeze propriile abilități și valoare;
- *teama de eșec*: se tem de eșec și de respingere și evită provocările și riscurile;
- *dificultăți interpersonale*: nesiguranța cu privire la locul lor în relații face dificilă construirea și menținerea unor relații sănătoase;
- *nesiguranța în legătură cu propriile abilități*: simțindu-se nesigur pe propriile abilități, poate avea dificultăți în a-și exprima opiniile și în a-și afirma nevoile și ceea ce își dorește cu adevărat într-o anumită situație.

Caracteristicile unei stime de sine ridicată:

- au o imagine de sine pozitivă și se simt iubiți și acceptați;
- încrederea în sine;
- își fac prieteni cu ușurință și se înțeleg cu oameni noi;
- se pot juca singuri sau în grup;
- încearcă să rezolve problemele pe cont propriu, dar cere ajutor atunci când este nevoie;
- este mândru de realizările sale;
- Recunoaște și învață din greșelile sale;
- încearcă cu ușurință lucruri noi și se adaptează la schimbări.

Elevii cu CES au, de obicei, o stimă de sine scăzută din cauza incapacității lor de a face față la anumite materii și activități. Faptul că au un anumit tip de handicap sau

deficiență le îngustează propria percepție a abilităților și competențelor pe care mulți dintre ei le au.

Dificultatea cu elevii cu stimă de sine scăzută este că aceștia sunt slab integrați în societate, au abilități de adaptare slabe și trăiesc într-o teamă constantă de respingere socială. Performanțele lor sunt puternic influențate de imaginea de sine.

Pentru acești elevi, identificarea timpurie a stimei de sine scăzute, identificarea cazurilor și dezvoltarea de soluții pentru îmbunătățirea stimei de sine sunt importante pentru a se integra corect în societate și pentru a avea mai mult succes la școală.

Integrarea copiilor cu CES în comunitate este una dintre prioritățile societăților moderne care promovează securitatea socială. De mai bine de un deceniu, societatea românească a depus mari eforturi pentru a realiza reforme reale în toate structurile sale constitutive, dintre care procesul educațional ocupă un loc important.

Una dintre cele mai importante condiții pentru creșterea eficienței activităților educative desfășurate cu elevii este alinierea completă a comportamentului tuturor componentelor educaționale – școală și casă. Țările din întreaga lume au decis să asigure o educație incluzivă și de calitate pentru toți copiii până în 2030 și să reducă impactul negativ asupra bunăstării emoționale a elevilor.

Acest lucru se bazează pe observația că majoritatea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), deși extrem de rare, dau dovadă de autonomie și sunt adesea caracterizați de o stimă de sine scăzută, lucru care a fost observat în învățământ de mulți ani. Acest lucru face dificilă adaptarea socială și educațională. Problema cercetării este că majoritatea copiilor cu nevoi speciale nu sunt autonomi, au o stimă de sine scăzută, au dificultăți de comunicare și relaționare și nu se integrează bine din punct de vedere educațional și social.

Studiul de față a urmărit să înțeleagă gradul de stimă de sine și imaginea de sine a studenților CES și a decis să abordeze cele mai importante aspecte.

Cel mai important aspect care trebuie abordat în acest studiu este cea mai importantă întrebare. Este vorba de a înțelege gradul de stimă de sine al elevilor CES integrați în școlile de masă.

Problema stimei de sine se dezvoltă de la o vârstă fragedă și se accentuează atunci când elevii se confruntă cu diverse situații pe parcursul vieții școlare și al adolescenței, dar și atunci când întâlnesc anumite persoane care sunt factori de dezvoltare a două elemente importante pentru individ.

Atunci când este luată în considerare, stima de sine are adesea o influență puternică asupra performanțelor școlare ale elevului. Faptul de a fi slab la o materie și, în același timp, de a fi criticat sau neapreciat de părinți, colegi și profesori indică o stimă de sine scăzută, performanțe slabe și, adesea, renunțarea la aspirații și idealuri.

Acest lucru ridică două întrebări:

- Ce măsuri pot contribui la stima de sine și la integrarea educațională a copiilor cu CES?
- Cum se poate implementa un program de activități de dezvoltare personală care să vizeze dezvoltarea comportamentului prosocial al elevilor și stimularea relațiilor sociale pozitive cu ceilalți colegi?

Scopul acestei analize este de a identifica evoluția rezultatelor obținute ca urmare a introducerii variabilelor independente. În final, datele cercetării sunt comparate cu ipoteza inițială, confirmând-o sau infirmând-o, precum și cu concluziile studiului din perspectivă psihopedagogică.

Următoarele obiective de cercetare evaluativă au fost folosite pentru a investiga imaginea de sine și stima de sine:

- *Obiectivul de bază*: determinarea gradului de dezvoltare a stimei de sine la elevii claselor I-IV pentru elevii cu CES.
- *Obiectivele specifice*:

O1: Investigarea stimei de sine în două moduri (real și ideal) la elevii din clasele primare pentru elevii cu CES. În acest scop am aplicat Chestionarul Rosenberg care a fost utilizat pentru a evalua nivelul de stimă de sine al copiilor cu TSA.

O2: Să evalueze eficiența unui program de activități care utilizează activități de autodezvoltare pentru a dezvolta comportamente prosociale și a favoriza relațiile sociale pozitive la elevii pentru elevii cu CES.

Pentru a obține, analiza și procesa rezultatele, au fost utilizate metode de cercetare bazate pe chestionare, folosind chestionarul Self-Image Assessment Method Questionnaire și scala Toulouse Self-Esteem Scale (T.S.E.S.).

Ipotezele construite sunt următoarele:

Presupunem că există o diferență semnificativă statistic între stima de sine pe care o au în prezent elevii și stima de sine proiectată în viitor de către elevii cu CES din clasele primare.

Această experiență psihopedagogică s-a desfășurat între octombrie 2022 și iunie 2023 a cuprins trei faze:

- *faza pre-experimentală*: identificarea nivelului inițial al variabilei dependente (nivelul stimei de sine a copiilor cu cerințe educaționale speciale);
- *faza experimentală*: introducerea și controlul variabilei independente (activități instructiv-culturale de creștere a stimei de sine, cu scopul final de integrare socio-educatională a copiilor cu cerințe educaționale speciale din clasele I-IV);
- *faza post-experimentală*: identificarea nivelului final al variabilei dependente, compararea datelor inițiale cu cele finale, confirmarea sau infirmarea ipotezei de cercetare.

Faza pre-experimentală este o fază de observație pentru a determina valoarea variabilei dependente la momentul zero al experimentului psihopedagogic. În această fază inițială, ca metode de colectare a datelor au fost utilizate observarea sistematică, chestionarul (Măsurarea stimei de sine – Scala de stimă de sine Rosenberg) și scalele de evaluare. Pentru a defini tipul de cercetare pedagogică adecvat contextului actual, s-a utilizat clasificarea propusă de Mușata Bocoș [1].

Din punct de vedere al instrumentelor utilizate (chestionarul Rosenberg, grila de evaluare), studiul este experimental. Acesta presupune implementarea unui număr de activități educaționale ale căror rezultate sunt analizate și interpretate pentru a determina eficiența educațională a acestora, pentru a identifica anumite relații funcționale și cauzale ale activităților educaționale și pentru a face anumite recomandări.

Experimentul s-a desfășurat în Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău. Testarea a fost efectuată în perioada octombrie 2022 – iunie 2023, cu 12 copii cu CES din clasele I-IV.

Descrierea eșantionului. Eșantionul cuprinde elevi cu vârste cuprinse între 7 și 10 ani din școlile primare, pe clase, câte doi elevi din clasele I, II, III și IV.

Eșantionul este format din 12 elevi (6 fete și 6 băieți) cu certificare CES pe baza evaluării inițiale și combinate (dizabilitate intelectuală/mentală, tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție și autism); 6 elevi provin din familii monoparentale (divorțate sau îndurerate) și 6 elevi familii cu ambii părinți.

Din punct de vedere social, majoritatea elevilor provin din familii în care ambii părinți sunt angajați, majoritatea muncitori, iar nivelul de educație al părinților lor este fie de școală profesională, fie de liceu.

Studiul utilizează metoda eșantionului unic, un tip de tehnică experimentală, în care un grup de indivizi este afectat de o variabilă independentă. Această metodă presupune înregistrarea rezultatelor obținute în diferite etape ale experimentului și analizarea, compararea și interpretarea schimbărilor. Metoda eșantionului unic s-a dovedit a fi adecvată pentru acest grup de elevi de CES de la Școala Gimnazială „Miron Costin”, Bacău.

Eșantionul-subiect reprezintă ansamblul indivizilor afectați de variabila independentă, un grup de copii cu cerințe educaționale speciale din cadrul Școlii Gimnaziale „Miron Costin”, Bacău, unde lucrez ca profesor.

Chestionarul Rosenberg a fost utilizat pentru a măsura nivelul de stimă de sine al subiecților. Prin intermediul scalei de evaluare, au fost dezvăluite nivelurile de stimă de sine Stima de sine scăzută din cauza lipsei de încredere în forțele, valorile și abilitățile proprii. În viziunea lui William James, stima de sine reprezintă raportul dintre succese și așteptările unei persoane, iar o imagine de sine pozitivă este creată atunci când acest raport este pozitiv.

Copiii cu TSA cu deficiențe fizice și senzoriale nu au o imagine de sine pozitivă și au o stimă de sine scăzută Pentru a determina gradul de dezvoltare a încrederii în sine la copiii cu CES, am folosit chestionarul Rosenberg, una dintre cele mai cunoscute scale de evaluare a nivelului de stimă de sine resimțit și exprimat, ca am aplicat chestionarul Rosenberg.

Chestionarul Rosenberg, elaborat de sociologul Morris Rosenberg în 1965, este o scală utilizată pe scară largă în științele sociale și umaniste, care măsoară sentimentul general al valorii de sine și, prin urmare, stima de sine globală, prin intermediul unei scale de 10 itemi și se regăsește în literatura de specialitate din SUA. Este una dintre cele mai cunoscute și mai bine validate scale. Cei 10 itemi primiți de subiecți constau în 10 afirmații, pe care aceștia trebuie să le evalueze pe o scală de 4 puncte în funcție de părerea pe care o au despre ei înșiși.

Scala Rosenberg pentru stima de sine. Următorul chestionar urmărește să afle nivelul dumneavoastră de stimă de sine. Acesta este conceput pentru a vă ajuta să aflați următoarele aspecte. Vă rugăm să citiți cu atenție fiecare afirmație și să răspundeți la cea mai repede posibil pentru a răspunde la întrebări.

Tabelul 1. *Perspectiva dumneavoastră actuală*

<i>Întrebări</i>	<i>Total de acord</i>	<i>De acord</i>	<i>Dezacord</i>	<i>Total dezacord</i>
În general, sunt mulțumit de mine însumi.				
Câteodată cred că nu merit.				
Cred că am multe calități bune.				
Cred că pot face lucruri singur.				
Nu cred că am ceva de care să fiu mândru.				
Uneori mă simt cu adevărat inutil.				
Cred că sunt o persoană valoroasă, cel puțin la fel de mult ca și alți oameni.				
Mi-ar plăcea să am mai mult respect pentru mine însumi.				
Având în vedere toate lucrurile, cred că nu sunt bun.				
Am o părere bună despre mine însumi.				

Nu există o limită de timp pentru susținerea testului. Cu toate acestea, se recomandă să se aloce 10 minute pentru măsurare și 30 de minute pentru notare și interpretare. La notarea rezultatelor, valorile trebuie să fie cuprinse între:

- 10-16 puncte – stimă de sine scăzută;
- 17-33 de puncte – stimă de sine moderată;
- 34-40 de puncte – stimă de sine ridicată.

Testul Rosenberg's Self-Esteem Scale este cel mai răspândit instrument pentru măsurarea stimei de sine în studiile de cercetare. Instrumentul cuprinde 10 itemi de tip Likert, cu patru opțiuni aranjate de la total de acord (4) până la total de dezacord (1). Scara Rosenberg are un scor de validare puternic: corelația test-retest este de 82, iar consistența internă de 77. Scala este alcătuită din 5 itemi cotați direct și 5 itemi inversați (3, 5, 8, 9, 10). Punctajul care se acordă pentru fiecare item variază între 1 și 4 puncte. Scorul final se obține prin însumarea punctelor obținute la cei 10 itemi. Punctajul minim obținut este de 10, ceea ce semnifică o stimă de sine foarte scăzută, iar punctajul maxim este de 40, ceea ce semnifică o stimă de sine foarte ridicată. Rezultatele sondajului oferă informații cu privire la doi factori: stima de sine și autodeprecierea. Rezultatele individuale obținute pentru acești doi factori sunt comparate pentru a deduce caracteristicile atitudinilor emoționale față de sine. După aplicarea testului Rosenberg, se poate concluziona că copiii testați au o stimă de sine scăzută.

Faza experimentală constă în introducerea variabilei independente ce cuprinde 8 activități, utilizând demersuri de cooperare și favorizare a comportamentului prosocial și al integrării, implementate / desfășurate la disciplina „Dezvoltare personală”. S-a pornit de la premisa că are loc implementarea unui program de activități de dezvoltare personală, în scopul dezvoltării comportamentului prosocial la elevii cu CES.

Exerciții pentru a crește stima de sine a copiilor:

- *Jurnal de recunoștință*: copiii pot ține un jurnal. Acesta poate fi despre mici realizări sau lucruri de care sunt mândri.
- *Scrisoare de dragoste pentru sine*: scrieți o scrisoare de încurajare și apreciere pentru voi înșivă. Aceasta poate fi o activitate emoțională și vindecătoare.

- *Puzzle de laudă*: copiii creează un puzzle de cuvinte și imagini cu cuvinte și cuvinte pozitive de laudă și afirmare despre ei înșiși. Așezați aceste piese într-un loc vizibil pentru a le reaminti sentimentele pozitive.
- *Liste de realizări personale*: copiii pot face liste de realizări personale, mari sau mici.
- *Jocuri de rol* Jocurile de rol îi ajută pe copii să se pună în locul altor persoane și să înțeleagă perspectivele altora. Îi ajută să își dezvolte empatia și să își înțeleagă propria valoare de sine.
- *Jocuri de echipă și cooperare*: participarea la jocuri de echipă îi ajută pe copii să câștige încredere în lucrul cu ceilalți și să își recunoască propria contribuție la grup.
- *Dans și mișcare liberă*: prin dans și mișcare liberă, copiii își pot exprima sentimentele și se pot simți conectați la corpul lor.
- *Ateliere de dezvoltare a abilităților*: participarea la ateliere de dezvoltare a abilităților (de exemplu, gătitul, desenul, dansul) poate spori încrederea în sine.

Conform analizei rezultatelor și a datelor obținute s-a confirmat că există diferențe semnificative statistic privind imaginea actuală comparativ cu imaginea ideală, elevii având o imagine de sine mai bună decât aceea pe care o proiectează în viitor. Cu alte cuvinte, profesorii îndeplinesc sarcina de a planifica, implementa și evalua activitățile proiectului, ținând cont de schimbările pe care le-au introdus. Demersul formativ formulat este aplicat eșantionului studiat și are ca scop dezvoltarea competențelor de integrare socio-educatională a copiilor cu CES și creșterea stimei de sine a acestora prin intermediul acestor activități. În ceea ce privește cea de-a doua ipoteză a studiului, implementarea unui program de activități de autodezvoltare a îmbunătățit relațiile dintre elevi.

În faza post-experimentală sau de control, datele finale sunt colectate cu ajutorul chestionarului Rosenberg și al rubricii și sunt comparate cu datele sondajului inițial. Studiul arată că relațiile elevilor s-au îmbunătățit prin implementarea programului de activități de dezvoltare personală. După parcurgerea activităților, testul Rosenberg este aplicat din nou.

Tabelul 2. Scorurile comparative ale testului de stimă de sine Rosenberg

Maju scule nume elev	Cla sa	Scor întrebări test inițial/final										Scor total inițial/ final
M.M.	I	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	19/21
A.I	I	3	1	3	4	1	2	2	3	4	2	19/24
M.A.	I	2	2	/	/	/	1	2	1	3	1	11/18
P.R.	II	4	3	1	2	3	2	1	2	3	3	21/24
R.S.	II	2	2	3	2	2	1	3	2	2	2	15/21
D.E.	II	2	4	3	3	2	1	3	4	1	3	17/26

R.I.	III	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	29/36
T.P.	III	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	11/16
S.C.	III	2	2	3	2	1	3	2	2	1	1	17/20
T.I.	IV	2	4	2	3	2	3	2	2	2	1	19/23
V.M.	IV	3	2	3	2	3	4	3	2	3	2	21/27
F.E.	IV	2	/	2	3	3	4	2	3	2	3	20/27

Funcția psihosocială este o funcție care vizează modelarea capacităților motorii, biologice, funcționale, psihologice și morale [2, p. 20].

Abordările experților (L. Cuznețov, R. Bezede, V. Goraș-Postică, G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea et. al.) au elucidat mai multe modele de implicare a părinților în școlarizare, și anume „Modelul sferelor de influență suprapuse” (Joyce Epstein). În cadrul sferelor de „suprapunere au fost identificate mai multe tipuri de implicare, de rând cu parentingul, comunicarea, voluntariatul, luarea deciziilor și colaborarea cu comunitatea” [Apud 3, p. 48]. A. Cosmovici consideră că emoțiile sunt asociate cu atitudini emoționale considerându-le „ample structuri de tendințe și aspirații, relativ stabile, care orientează, organizează, declanșează și reglează conduita” [4, p. 225]. După cum susține Tudor Vianu, emoțiile estetice sunt întotdeauna legate de alte tipuri de emoții, „frumosul artistic nu produce o singură emoție estetică, ci o serie de emoții co-extensive cu durata percepției lui” [7, p. 299]. Acest studiu s-a axat pe abordarea problemelor legate de stima de sine a elevilor cu TSA din școlile incluzive, examinând modul în care aceștia se percep pe ei înșiși, investigând imaginea lor de sine în ceea ce privește comportamentul prosocial al elevilor, stima de sine, dar au examinat și relația dintre acești doi factori.

Stima de sine scăzută poate duce la performanțe slabe ale elevilor și mai mult. Elevii sunt în mod constant descurajați și convinși că nu pot face nimic, nu pot realiza nimic sau nu se pot ridica la standardele pe care le văd în societate, la școală, în familie și la prieteni. Având în vedere abordarea cercetării, obiectivele, ipotezele și experiența practică în domeniu, stima de sine este percepută în moduri diferite și este prezentă atât la elevii fără dificultăți sau nevoi speciale, cât și la elevii cu CES. În același timp, integrarea este un proces continuu, bazat pe dorința de a oferi tuturor elevilor posibilitatea de a învăța alături de ceilalți elevi, fără discriminare sau prejudecăți față de ceilalți și fără ca elevii să se simtă dezavantajați. Observând dificultățile acestui proces complex de integrare, există întotdeauna obstacole și bariere care fac parte integrantă din acest proces de bază. Relațiile dintre copiii integrați și colegii lor nu sunt întotdeauna bune și deseori au loc acte de hărțuire. Referindu-ne la testele sociometrice, este de așteptat ca elevii CES să nu fie selectați ca „colegi cu care vrei să stai pe bancă” sau „colegi cu care vrei să faci parte dintr-o echipă într-un joc sau într-o competiție”.

În cele mai multe cazuri, este posibil să întâmpinăm tot felul de dificultăți, dar ceea ce este important în cele din urmă este ca, în ciuda acestor bariere, să realizăm o integrare cât mai armonioasă pentru elevii cu CES cu această speranță și devin agenți ai

schimbării și îmbrățișează și integrează pe deplin școlile tradiționale cu speranța că le putem transforma în școli moderne care să le îmbrățișeze și să le integreze pe deplin.

Integrarea este un proces continuu, bazat pe dorința de a oferi tuturor elevilor posibilitatea de a învăța alături de alți elevi, fără discriminare sau sentimentul de superioritate față de ceilalți și fără ca elevii să se simtă dezavantajați. Observând dificultățile acestui proces complex de integrare, întotdeauna au existat și vor continua să existe obstacole și bariere care stau la baza acestui proces.

Concluzii. Datele culese arată că loc implementarea unui program de activități de dezvoltare personală, în scopul dezvoltării comportamentului prosocial la elevii cu CES a răspândit buna dispoziție și bunăstarea în rândul copiilor cu cerințe educaționale speciale, atât în școală, cât și în afara ei. Profesorii și părinții au raportat progrese modeste în ceea ce privește performanța academică și atitudinea față de educație. În ceea ce privește nivelurile de stimă de sine, chestionarul Rosenberg a arătat schimbări pozitive în dezvoltarea autonomiei personale a copiilor și, prin urmare, a stimei de sine. În ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională și bunăstarea emoțională a copiilor, datele au arătat unele progrese. Dacă la primul test, doi aveau o stimă de sine scăzută, nouă aveau o stimă de sine moderată și unul avea o stimă de sine ridicată, la testul final, unul avea o stimă de sine scăzută, nouă aveau o stimă de sine moderată și doi aveau o stimă de sine ridicată. Școlile sunt cele care ar trebui să ofere educație pentru toți copiii și să aibă cele mai eficiente atitudini antidiscriminare. Copiii din aceste școli trebuie să bucure de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale.

Referințe bibliografice:

1. BOCOȘ, M. *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor. Pitești: Ed. Paralela 45, 2019. 240 p.
2. BONCU, Ș., CEOBANU, C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Ed. Polirom, 2013. 381 p.
3. COJOCARU, V. Incluziv EU. In: *O publicație în sprijinul incluziunii*. 2007, nr. 1, p. 48.
4. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Ed. Polirom, 1999. 304 p.
5. LUCA, M.R. Succesul – un țel al fiecăruia. In: *Psihologia*. 1999, nr. 5, pp. 28-43.
6. PAVELCU, V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981.
7. VIANU, T. *Gândirea estetică*. București: Ed. Minerva, 1986. 300 p.

CZU 159.96-053.2:615.851

ASISTENȚA PSIHOLOGICĂ A COPIILOR ÎN SITUAȚIE DE CRIZĂ

**Lilia NACAI, asistentă universitară,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article reflects the theoretical-applicative investigation focused on the elucidation of children's reactions to stress, the signs presented by children who need psychosocial assistance, as well as suggestions regarding the provision of psychosocial assistance to children who have been exposed to traumatic events. It is of interest to specialists in the BASIC PH model field of psychological assistance for children marked by stress and uncertainty.*

Keywords: *stress, traumatic events, reactions to stress, psychological assistance of children.*

Atunci când copiii au fost expuși la evenimente traumatice (definite ca „evenimente dincolo de limitele normale ale experienței umane”) pot deveni evidente diferite tipuri de reacții la stres. Aceasta este o reacție umană normală la evenimente anormale de suferință. Atunci când există o acumulare de experiențe stresante sau dacă copiii se confruntă cu stres cronic, există o amenințare reală pentru dezvoltarea lor pe termen lung.

Cele mai multe efecte pe termen lung sunt cel mai probabil acelea care își au rădăcinile în pierderea relațiilor emoționale ale copilului și în evenimentele din jurul acelei pierderi. Din fericire, în majoritatea cazurilor, multe reacții de stres dispar în timp. Dar unii copii se descurcă mai bine decât alții în a rezista acestor traume și, în special, cei care primesc din partea familiei suport, sprijin și susținere.

Relațiile stabile, afectuoase dintre părinte/îngrijitor – copil sunt un factor de protecție împotriva tulburărilor psihologice, mai ales dacă adulții sunt capabili să-și mențină, realizeze rolurile parentale. Cei care pot înțelege situația în care se află par să se descurce mai bine decât cei care nu pot. Explicarea copiilor a ceea ce se întâmplă în jurul lor într-un limbaj adecvat nivelului lor de dezvoltare este esențială. Din păcate, de multe ori părinții/adulții nu reușesc să detecteze simptomele de suferință psihologică, fie ignorând, respingând sau pedepsind copilul ca răspuns la schimbările de comportament pe care le văd [5, 7].

Când copiii se confruntă cu orice eveniment traumatizant, ei au atât reacții emoționale, cât și fizice. Aceste reacții fizice și emoționale sunt răspunsuri normale și apar la majoritatea copiilor care se confruntă cu un eveniment care îi copleșește. Părinții, profesorii și alți îngrijitori trebuie să fie încurajați să observe orice schimbare la ei, schimbare în comportamentul acestora. Copiii tind să fie puternic afectați de reacțiile părinților la evenimentul traumatic.

Reacțiile la stres tipice pentru copii sunt plînsul, strigătul, tremorul, spaima, neputință și pasivitate (manifestată de teama de a fi separat de părinte), imobilitate/freezing și/sau mișcare fără scop, comportamente de agațare/lipire în raport cu adulții de referință sau retragere totală, comportamente regresive (sugerea degetului mare, enureza, frica de întuneric), neînțelegerea că pericol nu mai este, percepția greșită că ceea ce s-a întâmplat este o pedeapsă pentru ceva ce au făcut sau au gândit. Este important să observăm dacă comportamentul copilului este neobișnuit în comparație cu comportamentul altor copii.

Copiii care au nevoie de asistență psihosocială vor prezenta următoarele semne: neajutorare și pasivitate, frică generalizată, confuzie cognitivă, dificultate în a identifica ceea ce îi deranjează, lipsa, dificultatea verbalizării, atribuirea calităților magice amintirilor traumatice, tulburări de somn, comportamente regresive, simptome care interferează cu rutina zilnică a copilului, agravarea simptomelor, simptome care sunt extrem de supărătoare pentru copil sau familia acestuia [6, 7].

Asistența psihosocială a copilului în vederea oferirii sprijinului după un eveniment traumatic implică:

- înțelegerea reacțiilor emoționale ale copilului prin observare și monitorizare;
- diminuarea suferinței emoționale prin ascultarea, liniștirea și modelarea unui comportament sănătos pentru copil;

- facilitarea recuperării prin normalizarea rutinei cotidiene, oferirea unui spațiu în care copilul să vorbească despre sentimentele sale și oferirea oportunităților copilului de a se angaja în joacă și alte activități recreative [4].

A vorbi despre eveniment și a le permite copiilor să-și împărtășească experiențele și sentimentele poate ajuta la scăderea suferinței emoționale. Îngrijitorii/părinții trebuie încurajați să fie disponibili pentru copii, eventual într-un spațiu sigur în care copilul poate vorbi deschis. Acest lucru va reconstrui încrederea copiilor în oameni și îi va ajuta să se simtă în siguranță. Este important să fim acolo pentru copii care doresc să vorbească, *copiii nu trebuie impuși să vorbească*. Copiii s-ar putea să nu vorbească deloc, dar îi face să se simtă bine faptul că știu că există oameni în preajmă cărora le pasă. Este important să evitați să inundați copiii cu sfaturi – oferindu-le copiilor spațiu, dar nu impunând idei despre cum să se comporte sau să reacționeze. Ascultându-le sentimentele și reasigurându-i că este obișnuit să simtă cum se simt după un astfel de eveniment. A fi disponibil și a oferi reasigurări copiilor poate ajuta la restabilirea unui sentiment mai mare de siguranță și securitate.

Copiii pot fi adesea confuzi cu privire la ceea ce îi poate ajuta. Prima sarcină este să își normalizeze rutina cotidiană, stabilind rutine zilnice cât mai curînd posibil, ajutându-i să se implice în sarcini de rutină, cum ar fi întoarcerea la grădiniță sau angajarea în activități recreative. Copiii vor apela la adulții din grupul de referință pentru a învăța cum să facă față acestor incidente/evenimente.

Adulții din grupul de referință trebuie să încerce să asigure o adaptare sănătoasă acționând cu calm, asigurînd ore regulate de somn, mese regulate, activități sistematice. Acest stil de viață le poate permite copiilor să dezvolte și aceste strategii sănătoase de coping. Copiii își vor da seama că adulții și-au normalizat viața și vor fi motivați să facă la fel.

Reacțiile copiilor variază în funcție de vârstă. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis să elucidăm reacțiile comune întâlnite la copii, împreună cu strategiile sugerate pentru a oferi sprijin. Unele dintre intervenții sunt relevante pentru psihologi, specialiști în domeniu, în timp ce altele sunt direcționate mai precis către părinți.

Intervențiile urmăresc să sporească sentimentele copiilor de protecție și securitate, sentimentul de control, să faciliteze atașamentul față de părinți și să crească sentimentul de apartenență. În cele din urmă, trebuie remarcat faptul că nivelul de suferință la copii depinde adesea de răspunsul și nivelul de suferință al părinților. Oferirea de sprijin pentru părinți va ajuta, de asemenea, la reducerea stresului la copii [6].

Tabelul 1. Asistența psihologică a copiilor în situație de criză (semne, intervenții, exemple)

Reacții/Comportamente								
Neajutare și pasivitate	Frică generalizată	Confuzie cognitivă	Dificultate în a identifica ceea ce îi deranjează	Dificultatea verbalizării	Atribuire a calităților magice amintirilor traumatice	Tulburări de somn	Atașament anxios	Comportamente regressive

Sugestii/Intervenții/Srijin								
Oferiți sprijin, odihnă, confort, hrană, oportunități de joacă	Prezența unor îngrijitori/adulți calmi și empatici	Repetările, clarificările	Furnizați etichete emoționale	Verbalizați emoțiile și sentimentele	Separați ceea ce li s-a întâmplat de amintirile traumatiche	Oferiți copilului timp suplimentar și liniștire la culcare	Oferiți îngrijire consecventă și încurajare	Tolerați simptomele într-un mod limitat în timp
Exemple de implementare a intervențiilor								
Stabiliți un „spațiu prietenos pentru copii”	Exercițiu pentru mâini de siguranță	Furnizați informații într-un limbaj simplu	Oferiți copiilor materiale pentru activitățile plastice și pentru joc	Protejați copilul	Planificați activități de calmare înainte de culcare	Stabiliți o rutină	Permiteți copilului intimitate, dar nu izolare	

Prezintă interes pentru cercetarea noastră reflecțiile științifice privind asistența psihologică a copiilor în situație de criză elucidate de profesorul israelian Mooli Lahad, care a propus model BASIC PH, a cărui esență este că există cel puțin șase canale pe care oamenii le folosesc pentru a depăși stările de stres și incertitudine.

Credințele B (un sistem de credințe și convingeri) - o persoană se îndreaptă către religie, se îndreaptă către semne, către mituri, încearcă să dea sens unei situații sau unui eveniment, experimentează speranță.

Sentiment A (canal emoțional) – o persoană își discută sentimentele, încearcă să elibereze tensiunea plângând, descriind sentimentele.

Societatea S (sfera socială) – o persoană încearcă să găsească sprijin de la prieteni și familie, își asumă funcții sociale.

Imaginația I (sfera fanteziei) – fantezii despre călătorii, umor (inclusiv umorul negru), creativitate (în orice formă de artă).

Cogniția C (canal cognitiv) – o persoană caută să obțină informații, face planuri, stabilește o ordine a preferințelor, încearcă să înțeleagă logica situației.

Corpul PH (canalul corpului) – o persoană se străduiește pentru activitate fizică, pentru activități comune; simte ușurare cu masaj, baie, mâncare [3].

În același timp, profesorul Mooli Lahad susține că fiecare persoană are toate cele șase canale, dar de obicei unul dintre ele prevalează.

Această construcție teoretică ne conduce la cel puțin două concluzii practice.

În primul rând, este util pentru o persoană să știe că stresul poate fi depășit în diferite moduri. Dacă gândirea nu mai aduce ușurare, poate ar trebui să discutați cu un prieten?

În al doilea rând, este important să ne amintim că diferiți oameni fac față stresului în moduri diferite. Metodele care îi ajută pe unii nu îi consolează pe alții.

Dacă observi că ceva îl deranjează pe copilul tău (fie că este vorba de mesaje înfricoșătoare sau de notă proastă la școală), îi poți veni în ajutor fără să aștepti un psiholog. Este important doar să „acordați lungimea de undă” a copilului, să înțelegeți ce îl ajută într-o situație stresantă.

În continuare vom prezenta fiecare canal separat și despre ce putem face cu copilul pentru a-l ajuta să facă față stresului.

Sentiment A (canal emoțional). Copiii vin pe lume doar cu senzații de bază. Treptat, ei dezvoltă capacitatea nu numai de a sesiza, ci și de a simți. Ei învață să exprime sentimentele în moduri diferite, care sunt acceptate în cultura în care au crescut.

Adesea, copiilor care folosesc canalul sentimentelor pentru a depăși o situație stresantă li se spune: „Nu mai plânge!”, „Arăți ca un copil mic!” „Un om nu plânge!”: ei sunt arătați ca „slăbi”, disprețuiți, tachinați, ca „plângăcioși” și rușinați. Și este atât de important pentru ei să fie ascultați, să-și înțeleagă experiențele, să-i consoleze și să-i spună : „Plângi pentru că ești trist... . E normal, totul este în regulă...”.

Sugestii privind intervențiile/suportul când canalul pe care îl folosește copilul pentru a depăși stările C este canalul emoțional.

Conversație despre sentimente. Vorbiți cu copiii despre sentimente. Acest lucru se poate face oriunde: la televizor, dacă copiii văd lucruri înfricoșătoare care provoacă experiențe dificile, într-un joc, în timp ce își pregătesc temele. Doar întrebați cum se simt în legătură cu situația le va oferi copiilor sentimentul că vă pasă de ei, ceea ce înseamnă că vă pot vorbi despre ceea ce li se întâmplă. Într-o astfel de conversație, nu luați inițiativa, lăsați copiii să vorbească și nu încercați să înfrumusețați sau să înmoaie ceea ce se întâmplă. Îți poți da speranță copilului tău spunând: „Acum ne este greu, dar întotdeauna când ne-a fost greu, ne-am descurcat cu asta. Indiferent ce s-ar întâmpla, sunt aici, sunt cu tine. Suntem împreună, și putem depăși totul.... . Încearcă să eviți expresii de genul: „Nu exagera, nu a fost chiar atât de înfricoșător, nu are rost să plângi...”. După astfel de afirmații, copiii pot crede că nu ar trebui să împărtășească sentimentele lor față de părinții lor.

Colaje. Decupați câteva imagini din ziar care se referă la emoțiile pe care le experimentați în prezent și câteva imagini cu oameni sau animale. Rugați copilul să aleagă fotografia care reprezintă cel mai bine cum se simte în acest moment. Lăsați copilul să explice de ce a ales această imagine anume. Nu-i întrerupeți povestea, lăsați copilul să vorbească. La final, îmbrățișează-l.

Desene. Îi poți cere copilului să deseneze o imagine legată de situație și apoi să o explice. Apoi îi puteți cere copilului să facă o decupare dintr-un ziar sau o revistă, care îi poate completa sau schimba desenul (aceasta îi va da copilului sentimentul că deține controlul asupra situației). Când produsul este gata, întreabă -l cum s-a simțit la început și cum se simte acum [1].

Cogniție C (canal cognitiv). Sunt copii care depășesc situațiile de criză printr-un canal de informare. Ei apelează la adulți pentru informații despre ceea ce se întâmplă - după ce le-au primit, își explică apoi situația actuală. Este important pentru ei să obțină material pentru propria lor interpretare rațională. Merită să le spui copiilor totul? În primul rând, este important să nu-i minți. Informațiile ar trebui să le fie oferite într-o formă și într-un volum care să le fie accesibile. De exemplu, în cazul unui atac terorist, le puteți spune copiilor că a avut loc o explozie și că acolo au fost uciși și răniți. Dă-le faptele: Spune-le

că răniții au fost duși la spitale și sunt tratați. În același timp, nu ar trebui să încărcăm imaginația copiilor tăi cu detalii grele sau imagini înfricoșătoare: prin urmare, nu trebuie să-i permițăm copilului să urmărească în direct reportaje de televiziune de la fața locului.

De multe ori nu avem informațiile de care copilul are nevoie. În acest caz, este important să aflați de la el ce anume și-ar dori să știe și să încercați să obțineți aceste date pentru el. Astfel copilul va ști că chiar vrei să-l ajuți.

Sugestii privind intervențiile/suportul când canalul pe care îl folosește copilul pentru a depăși stările de stres și incertitudine este canalul cognitiv.

Compilarea unei liste „Cunoscut – Necunoscut”. Puteți face o listă cu copiii dvs. pe baza principiului „Cunoscut – Necunoscut”. Pentru a face acest lucru, pregătiți un formular pe carton sau o bucată de hârtie Whatman cu următoarele secțiuni: „ceea ce știm sigur”, „ceea ce nu știm foarte bine” și „ceea ce nu știm absolut”. Completați aceste câmpuri. Lista ar trebui să fie cât mai lungă posibil. De-a lungul unui timp, rafinați lista, încercați să mutați datele din secțiunea „necunoscută” în secțiunea „cunoscută”. Copiii vor vedea că treptat sunt tot mai multe lucruri despre care știm ceva.

Planificare. Un sentiment de stăpânire a situației apare atunci când se face un plan – de exemplu, un plan pentru zilele următoare, pentru o săptămână. Planificați împreună cu copilul dumneavoastră un set de acțiuni care trebuie făcute în viitorul apropiat. Modificări ale planului pot fi făcute pe măsură ce situația se schimbă, dar intervalul de timp trebuie respectat [5].

Credințele B (un sistem de credințe și convingeri). Oamenii tind să creadă că lumea este rațională. În momentele de incertitudine, această credință poate dispărea și poate fi înlocuită cu alte credințe care îi ajută pe oameni să facă față situației. Nu este vorba doar despre credința în Dumnezeu. Aceasta poate fi o credință în principii („Suntem puternici și vom trece prin asta”) sau o credință mistică („Am ajuns în acest loc pentru un motiv”). Este natura umană să se străduiască să dea sens a ceea ce se întâmplă. În căutarea unui astfel de înțeles, el nu este ghidat de raționamentul logic, ci de credință. Faceți o listă de idei în care ați dori să creadă copiii dvs. când vor deveni adulți. Discutați această listă cu întreaga familie. Discutați cu copiii voștri despre credințele care dau sens vieții voastre (de ce am venit pe această lume, de ce a apărut omul etc.) Vino cu o rugăciune cu copiii tăi și citește-o în mod regulat. Copiilor mai mari li se poate spune despre acțiunile curajoase ale altor membri ai familiei și despre dificultățile pe care au trebuit să le depășească.

Societatea S (sfera socială). Un copil care atrage resurse pentru a depăși stresul pe un canal social are nevoie să simtă că nu este singur, să simtă sprijinul celor dragi: membri ai familiei, prieteni, colegi de școală, angajați. Uneori, un astfel de copil se simte mai bine în public – poate chiar străini. În situații dificile, astfel de copii sunt ajutați de conversație sau activități comune. De exemplu, s-au adunat împreună, toți membrii familiei pot construi un model comun al familiei pe o masă mare – într-un astfel de model puteți vedea cu ochii tăi modelul de relații, conexiuni și sprijin care există în sistemul familial. Puteți pregăti împreună un prânz delicios și apoi vă puteți aduna la o masă prietenoasă. Dacă un copil se simte rău, alți membri ai familiei îi pot scrie scrisori sau desena ceva.

Corpul PH (canalul corpului). Putem spune copiilor: „După cum știți, acum trecem printr-o perioadă stresantă, să ne ajutăm să ne eliberăm de stres!”. Sugestii privind

intervențiile/suportul când canalul pe care îl folosește copilul pentru a depăși stările de stres și incertitudine este canalul corpului.

Masaj de familie. Așezați toți membrii familiei pe covorul din odaie. Învățați copiii în familie masajul în perechi – masați mai întâi picioarele sau palmele, apoi masați spatele – copiii își pot masa părinții, iar părinții își pot masa copiii... În timpul masajului, puteți, dacă doriți, să folosiți cremă sau uleiuri parfumate, principalul lucru este să-i lași pe copii să simtă cât de frumos și liniștitor.

Băi relaxante. Pregătește-i copilului tău o baie cu spumă și explică-i că până la urmă, atunci când apa va dispărea, anxietatea, tensiunea apărute în această situație sau eveniment dificil vor dispărea odată cu ea. În timp ce copilul este în baie, roagă-l să enumere ce îl îngrijorează și îl sperie și spune-i că apa absoarbe totul și că în curând îi va lua grijile și grijile cu ea.

Jocuri cu o minge de spumă. Dacă nu poți ieși din casă, poți folosi o minge făcută dintr-un burete sau din cauciuc spumă de uz casnic pentru a elibera tensiunea din corp. Așezați o găleată pe un scaun în salon și jucați cu găleată. Înregistrați rezultatele și recompensați câștigătorul cu un premiu.

Oglinzi. Porniți muzica liniștită și împărțiți-vă în perechi, astfel încât una dintre perechi să fie o „oglinză”. Această acțiune necesită concentrare și mișcări lente deoarece imitația trebuie să fie precisă.

Gimnastică. Oferă copiilor tăi „lecții de gimnastică” în care tu ești antrenor. Vor fi foarte multumiti! Sari, fă trageri, fă exerciții pentru a-ți întări mușchii abdominali. Aceste activități sunt întotdeauna utile și relaxante.

Ocupă-te. Uneori ajută foarte mult să fii ocupat. În situații de urgență, când trebuie să stai în casă, există o mare oportunitate de a curăța dulapurile, de a rearanja hainele pe rafturi, de a pune șosete în perechi, de a împături lenjeria de pat și prosoapele, de a începe gătitul, de a șterge pantofii, de a rezolva mizerie pe desktop. Implicați-vă și copiii în aceste activități [1,3].

Imaginația I (sfera fanteziei). Cu ajutorul imaginației, ne putem transporta în orice loc ne dorim. Este simplu – nu este nevoie să târâți valizele sau să încheiați asigurare. Mutarea imaginară într-un loc în care te simți încrezător și protejat este nu numai o modalitate acceptabilă, ci și recomandată de a face față stresului. Deoarece această metodă nu interferează cu funcționarea noastră normală și nu ne împiedică pe noi și pe copiii noștri să ne îngrijim de nevoile de bază (hrană, somn, rutina zilnică etc.), ne putem permite nouă și copiilor noștri să ne extindem propria „zonă de siguranță” „cu ajutorul imaginației”. Sugestii privind intervențiile/suportul când canalul pe care îl folosește copilul pentru a depăși stările de stres și incertitudine este canalul imaginației.

Imaginația ghidată. Iată un scurt text cu care vă puteți însoți familia sau prietenii într-o imagine ghidată. În acest caz, merită (dar nu este necesar) să închizi ochii, să te așezi sau să te întinzi confortabil și să stingi orice zgomot din jurul tău.

„Pregătim o geantă cu niște haine, o periută de dinți și alte câteva lucruri, apoi plecăm din casă. Ne așteaptă un taxi, intrăm în el, pe drum geamul mașinii este deschis și vântul se simte pe față ... De la distanță vedem aeroportul, ne așteaptă un avion ... Urcăm pe el, avionul decolează. De sus admirăm priveliștile frumoase: cer albastru, nori ... Încet, încet aterizăm pe o insulă frumoasă – copaci, lacuri. Ne așezăm pe malul lacului, apa ne atinge liniștit picioarele ... Ne simțim bine, calzi și plăcuți ... Rămânem

o vreme acolo: suntem liniștiți ... , ne odihnim Ne întoarcem în avionul care ne așteaptă, urcăm pe el și decolăm. Totul arată uimitor de sus Când aterizează avionul, ne vedem taxiul ..., ne urcăm în el și zâmbim... . La întoarcere, simțim din nou vântul pe față Și iată-ne casa Foarte aproape Suntem acasă.”.

Imaginația ta îți va sugera multe astfel de plimbări.

Umor și umor negru. Umorele face parte din canalul imaginației. Chiar și în situații deosebit de dificile, noi, adulții, putem râde de emoție sau de jenă. S-au făcut multe glume despre moarte (umor negru) și chiar și supraviețuitorii Holocaustului și soldații care au luptat în lupte grele și-au găsit refugiu în umor ca o evadare de stres. Copiii nu răspund întotdeauna la adversitate la fel ca adulții. Foarte des se simt stânjeniți și încep să râdă. Acest lucru nu se întâmplă deloc pentru că vor să jignească pe cineva sau să reducă gravitatea a ceea ce s-a întâmplat - acesta este modul lor de a face față stresului [6].

Iată încă câteva exerciții pentru a vă folosi imaginația:

- *Fricile au scăzut din intensitate!!!* – Rugați copiii să deseneze pe o foaie mare de hârtie de ce le este frică. Apoi cereți-i să deseneze același lucru pe o foaie mai mică etc., până când frunza devine foarte mică. Întrebați-vă copilul ce să facă cu această frunză mică (aruncați-o, agățați-o de perete etc.);
- *Sfaturi pentru tine* – Invitați copiii să se gândească la ceea ce îi îngrijorează cel mai mult astăzi. Cereți-i să aleagă un personaj celebru (ar putea fi un personaj de desene animate, un personaj de film, un cântăreț celebru etc.) și spuneți-le că acest personaj are ore de consultație. Oferă-le timp să se consulte cu acest personaj din imaginația lor. Apoi întreabă-i ce sfaturi au primit de la consilierul lor cu privire la situația care îi îngrijorează;
- *Parada poveștilor* – Rugați copiii să inventeze o poveste pe baza imaginii sau a cărții de joc pe care au ales-o. Apoi fiecare să-și spună povestea. Încercați împreună cu ei să înțelegeți cum poate rezista eroul lor stresului. După aceasta, faceți paralele între abilitățile eroului și ale lor în a experimenta ceea ce se întâmplă;
- *Cadou imaginar* – Folosind imaginația ghidată, duceți-vă copiii la o plimbare într-un loc frumos unde sunt oferite cadouri. La sfârșit, spuneți tuturor membrilor familiei despre dar [1, 5].

Referințe bibliografice:

1. BATOG, M. *Modalități de intervenție psihologică în cazul tulburării posttraumatice de stres la copii și adolescenți.* Suport metodologic pentru psihologii școlari. Chișinău, 2015. 124 p. ISBN978-9975-48-082-6.
2. GRIGORE, M. *Trăiri afective și compensări. Analiza teoretică. Investigație. Intervenție psihologică.* Ed. SAPIENȚIA, 2002.
3. LAHAD, M., SHACHAM, M., AYALON, O. *The „BASIC PH” Model of Coping and Resiliency – Theory, Research and Cross-Cultural Application.* London: Jessica Kingsley, 2013.
4. MITROFAN, I. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie.* Iași: Polirom, 2003. 480 p.
5. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Г. *Экстремальные ситуации.* Москва: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с. ISBN S-699-07805-3.
6. МАЛКИНА-ПЫХ, И. Г. *Психологическая помощь близким.* Москва: Изд-во Эксмо, 2009. 191 с. ISBN 978-5-699-35169-5.
7. ТАРАБРИНА, Н. В. *Практикум по психологии посттравматического стресса.* Питер, 2001. 272 с.

STRATEGII DE AMELIORARE A TULBURĂRILOR HIPERCHINETICE LA PREȘCOLARI

**Maria PERETEATCU, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article presents general information about Attention Deficit Hyperkinetic Syndrome or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD). We have generalized and selected the most common AD/HD symptoms in preschoolers for the three separate domains: attention deficit, hyperactivity and impulsivity. We also revealed in detail the strategies to improve hyperkinetic disorders in preschoolers.*

Keywords: *attention deficit, improvement strategies, hyperkinetic disorders, children with special educational requirements.*

În ultima perioadă, s-a înlocuit clasificarea și etichetarea copiilor în categorii diferite în funcție de deficiență, prin conceptul de „copii cu cerințe educaționale speciale”. Tot mai mult se face simțită nevoia ca instituțiile de învățământ obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de discipoli și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale speciale [2].

În deplin acord cu legislația internațională privind egalizarea șanselor și a unei educații pentru toți, strategia propusă de Ministerul Educației și Cercetării din Republica Moldova se dorește a fi una coerentă, logică și modernă care să țintească spre:

- asigurarea unei participări totale și active în viața comunității, a copiilor deficienți;
- asistarea permanentă și continuă a acestora spre a-i conduce spre o viață independentă în acord cu propriile cerințe și aspirații, dar și capacități de realizare;
- tratarea cauzelor deficiențelor, prevenirea agravării lor și diminuarea consecințelor suportate;
- evitarea oricăror forme de discriminare.

Această atitudine manifestată la nivelul întregii societăți trebuie să respecte principiul normalizării, adică asigurarea accesului, pentru toate categoriile de persoane, la tiparele existențiale și la condițiile de viață cotidiană cele mai apropiate posibil de normele considerate normale pentru o viață obișnuită.

Strategiile de formare a unei atitudini pozitive în ceea ce privește realizarea eficientă a integrării și incluziunii tuturor categoriilor de copii trebuie să țină cont de situația concretă a fiecărui copil integrat în instituțiile obișnuite, precum și de contextul complex în care integrarea se desfășoară. Totuși există o categorie de copii care în continuare pare a fi dezavantajată, necunoscută, și anume copiii hiperactivi cu deficit de atenție, care se ciocnesc cu dificultăți de învățare [4].

Copiii care se confruntă cu dificultățile de învățare, cauzate de AD/HD, dacă sunt ajutați pot înregistra progrese, chiar dacă reduse, iar dacă sunt acceptați de către cadrul didactic și de grupul de copii din care fac parte, ei se vor strădui mai mult pentru a face față cerințelor programei școlare și pentru a depăși aceste dificultăți [5].

Deoarece AD/HD este una din tulburările neurobiologice cele mai răspândite și mai complexe și se estimează că 3% - 7% din copii din copii de vârstă preșcolară și școlară din lume suferă de această tulburare, se poate de menționat că AD/HD nu este doar problema unei singure țări, ci reprezintă o problemă globală, ce trebuie studiată și determinate diverse strategii de educație și consiliere a copiilor diagnosticați cu AD/HD. Sindromul Hiperkinetic cu Deficit de Atenție sau Tulburarea de Hiperactivitate/Hiperchinezia cu Deficit de Atenție (THDA), sau AD/HD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – engl.) este o tulburare de comportament a copilului, de natură neurologică, ce implică probleme cu lipsa atenției și hiperactivitatea – impulsivitatea, care sunt inconștiente cu nivelul de dezvoltare specific vârstei copilului [1].

Deci, AD/HD este o tulburare comportamentală care afectează mai ales copiii și se manifestă prin imposibilitatea acestora de a se concentra asupra unui anumit subiect sau unei anumite acțiuni. Netratată poate avea consecințe negative (psihologice, sociale, economice) pe termen lung. AD/HD, Deficit de Atenție / Tulburare Hiperkinetică și este una dintre cele mai frecvente afecțiuni comportamentale întâlnite la copii și adolescenți. Studiile arată că un procent de 5% din copiii de vârstă preșcolară și școlară prezintă simptome ADHD (1-2 din copii dintr-o clasă de 30) [6].

AD/HD debutează în copilărie și poate persista și la vârsta adultă. Deși la unii copii simptomele AD/HD dispar odată cu înaintarea în vârstă, în jur de 60% pot prezenta simptome și la vârsta adultă. AD/HD afectează sexul masculin mai mult decât pe cel feminin. Raportul băieți:fete este 4:1. Diagnosticul la fete este mai dificil, căci predomină forma AD/HD cu inatenție. Un copil cu AD/HD care nu este diagnosticat și tratat la timp se va confrunta cu multe probleme acasă și în societate. Din cauza comportamentului la școală va fi izolat de grup, va fi respins de colegi. Profesorul îl va certa pentru că nu e atent. Acasă, simțindu-se ei înșiși vinovați, părinții își vor revărsa și ei angoasele pe copil. Cu timpul, atât situația de la școală, cât și cea de acasă vor înrăutăți simptomele, iar în lipsa tratamentului, copiii cu AD/HD devin agresivi, dezvoltând comportamente antisociale. Numeroși specialiști din diverse domenii (medici, psihologi, pedagogi) au cercetat această problemă și sistematizând concluziile acestora putem determina realitățile AD/HD [7, p. 19]:

- ADHD este considerat o tulburare în toate țările, indiferent de rasă și gen;
- Trebuie reținut că nu toate cazurile de neatenție, hiperactivitate sau de probleme comportamentale care apar în copilărie pot fi atribuite AD/HD;
- AD/HD nu este o afecțiune diagnosticată recent; a apărut în literatura clinică sub diferite denumiri încă din 1902. Anterior au fost folosite denumiri precum: afecțiune cerebrală minimă, disfuncție cerebrală minimă, sindrom hiperactiv și deficit de atenție cu sau fără hiperactivitate;
- Cercetarea demonstrează că AD/HD este o deficiență neurologică ereditară în acea zonă a creierului care controlează comportamentul;
- Cercetările arată că la copiii diagnosticați cu ADHD structurile creierului nu ating dimensiunea normală, mai ales în regiunea frontală dreaptă. Această arie a creierului are o importantă funcție în planificarea sarcinilor și controlul impulsurilor. Acest lucru este demonstrat de medicii specialiști, care au comparat funcțiile creierului unui copil care are ADHD și care nu are această tulburare;

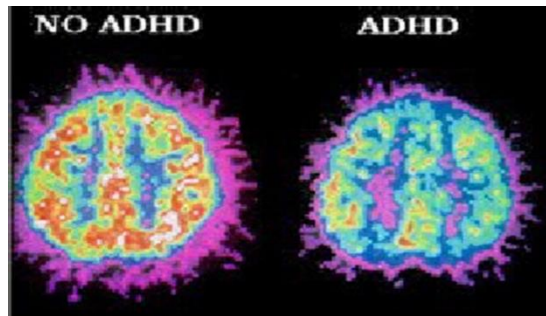


Figura 1. Structura creierului la copiii diagnosticați cu ADHD

- Stimulenții utilizați la tratarea AD/HD pot reduce simptomele, influențând neurotransmițătorii din sistemul nervos central;
- AD/HD nu este o tulburare legată de inteligență. Copiii foarte inteligenți sau lipsiți de inteligență pot avea AD/HD în egală măsură;
- AD/HD este o tulburare pe viață. Aproape 80% dintre copiii cu AD/HD continuă să prezinte simptome substanțiale în adolescență. Cel puțin 67% continuă să prezinte simptome și în viața de adult;
- Estimările recente ale cercetătorilor arată că 3–12% dintre copiii de vârstă școlară au AD/HD, iar din totalul populației lumii cu vârstă între 0 și 18 ani, 3–5% sunt afectați de AD/HD. Aceasta înseamnă că unul din 20–30 de copii sunt afectați de AD/HD;
- Rata de băieți diagnosticați cu AD/HD este de cel puțin trei ori mai mare decât în cazul fetelor. Cercetările recente susțin că fetele ar avea AD/HD, dar nu sunt diagnosticate;
- Indiferent de nevoile copiilor și tinerilor cu AD/HD, aceștia nu au acces la tratamente adecvate dacă nu s-a făcut mai întâi o evaluare și nu s-a pus un diagnostic. Acest lucru este valabil mai ales în cazul fetelor cu AD/HD;
- Aproape 2/3 din persoanele cu AD/HD suferă de tulburări multiple;
- Există multe tulburări și dizabilități care seamănă cu AD/HD și au simptome similare cum ar fi deficiențele de învățare, tulburările sociale sau emoționale;
- Este acceptat faptul că AD/HD este o condiție medicală și nu un mit. AD/HD nu apare din cauza grijii parentale inadecvate și nu este nici lene, obrăznicie, comportament reprobabil intenționat sau tulburare de personalitate. Nu există un tratament unic potrivit, tuturor persoanelor diagnosticate cu AD/HD;
- Nu există etape ale AD/HD de la forma blândă la cea severă, și nici subtipuri; fiecare persoană cu AD/HD este unică. Agravarea simptomelor AD/HD la copii se poate observa de la o zi la alta;
- Există multe caracteristici pozitive la copiii cu AD/HD;
- Copiii cu AD/HD sunt foarte performanți dacă li se cer activități atrăgătoare, interesante și motivante. De obicei învață efectiv la orele obișnuite, unde managementul clasei și strategiile de sprijin sunt evidente;
- Prognoza privind viitorul unui copil diagnosticat cu AD/HD este tristă dacă nu se recurge la tratament. Acești copii riscă mari dificultăți sociale, emoționale, comportamentale sau academice;
- Comparativ cu colegii lor, copiii cu AD/HD sunt mai susceptibili de a părăsi școala, dar pot rămâne în școală, acolo unde sistemul educațional o permite. Pot avea

dificultăți sociale și emoționale dacă sunt respinși, pedepsiți neadecvat sau ridiculizați la școală;

- Prognoza este pozitivă pentru copiii cu AD/HD în cazul în care aceștia sunt tratați, mulți fiind în situația de a stăpâni simptomele AD/HD;
- Unii factori școlari sau familiari, de ex. sistemul de sprijin sau nivelul de stres, pot exacerba problemele sau pot ajuta copilul să se descurce cu problemele sale;
- În aproape orice domeniu există persoane de succes diagnosticate cu AD/HD.

Totodată un aspect foarte interesant al problemei abordate reprezintă faptul, că conform diferitor opinii ale cercetătorilor în acest domeniu, sunt personalități suspectate de AD/HD sau dizabilități de învățare, care ar fi prezentat cu certitudine simptomele hiperactivității și deficitului de atenție [7, p. 21].

În concluzie, putem afirma că un copil suferind de AD/HD se confruntă cu o problemă foarte dificilă, dar nu insurmontabilă. Pentru a-și atinge adevăratul potențial, copilul are nevoie de ajutor, călăuzire, înțelegere din partea părinților, a consilierilor și nu în ultimul rând din partea sistemului public de educație.

Simptomele caracteristice tulburării de atenție și hiperactivitate, precum și cele ale tulburării de conduită sunt motive frecvente pentru care se solicită asistență de specialitate. Copiii care fac parte din aceste categorii sunt considerați de către părinți și educatori ca fiind imposibil de stăpânit; ei creează probleme în mediile în care își desfășoară activitatea și în societate în general, exercitând o influență negativă asupra celor de vârsta lor în ce privește comportamentele antisociale, absenteismul și abandonul școlar. Înțelegerea cauzelor, modului de manifestare și a posibilelor modalități de prevenție și intervenție în aceste tulburări sunt esențiale pentru reducerea riscurilor asociate cu acestea.

Cercetând mai detaliat simptomele AD/HD descrise de diferiți specialiști în domeniu am încercat să generalizăm și să selectăm pe cele mai des întâlnite la copiii preșcolari pentru cele trei domenii în parte [7, p. 78; 10, p. 173]:

Deficitul de atenție:

- copilul nu-și poate focaliza atenția decât pentru secvențe foarte scurte;
- nu observă detaliile, face greșeli în realizarea sarcinilor;
- are dificultăți în concentrarea atenției pentru un timp mai îndelungat în cadrul unor sarcini sau jocuri;
- atunci când i se vorbește, dă impresia că nu ascultă, răspunde deseori la întâmplare la întrebări precise;
- copilul nu urmează cerințele celorlalți, nu finalizează sarcinile;
- întâmpină dificultăți în cadrul activităților, jocurilor, nu reușește să se organizeze, lucrează sau se joacă haotic;
- evită activitățile care necesită autoexigență, efort mental sau capacități organizatorice;
- se distrage cu ușurință de orice tip de stimuli din ambianță – vizual, sonor, tactil;
- este uituc în activitățile zilnice, rătăcește sau pierde cu ușurință obiecte personale;
- copilul se plictisește ușor de orice tip de activitate, își întrerupe frecvent activitatea și are dificultăți în a finaliza o sarcină;

- se poate confrunta cu diverse probleme în activitățile care necesită atenție maximă: lucrul manual, artă, sport, jocuri puzzle;
- copilul este distras cu ușurință de sunete și de stimulente vizuale.

Hiperactivitate:

- copilul are un neastâmpăr motor permanent – corpul este în mișcare permanentă;
- copilul este incapabil să stea liniștit;
- își mișcă degetele, picioarele sau nu-și găsește locul pe scaun;
- se ridică adeseori de pe scaun în situații în care ar trebui să stea pe scaun, nu stă pe scaun nici atunci când mănâncă;
- copilul aleargă, se cațără în situații în care acest comportament este inadecvat;
- are dificultăți în a se juca în liniște;
- are activitate motorie exagerată, care nu poate fi influențată prin reguli sociale sau prin observațiile părinților;
- copilul este exesiv de vorbăreț, vorbește mult și tare;
- aruncă obiecte, trânteste ușile, se agață fără rost;
- poate iniția uneori acțiuni periculoase fără să țină cont de riscuri;
- copiii devin foarte excitați, agitați, distrași, anxioși, perturbă liniștea grupei, devine frustrat când trebuie să îndeplinească sarcini noi;
- îi este greu să șadă în timpul comunicării în cerc;
- se lovește din viteză de pereți, podele și mobilier.

Impulsivitate:

- copilul nu-și poate aștepta rândul la activitatea de grup;
- răspunde fără să aștepte ca întrebarea să fie complet formulată;
- are dificultăți în a aștepta rândul la joc sau în alte activități de grup;
- îi întrerupe frecvent pe ceilalți în discuții sau jocuri, strigă, nu au răbdare;
- deseori vorbește foarte mult, fără să îi pese de constrângerile sociale;
- chiar dacă la început copilul manifestă interes față de sarcină, acesta dispare în scurt timp, iar copilul se orientează spre o altă activitate;
- copilul are dificultăți de a se conforma regulilor, normelor;
- nu respectă instrucțiunile, interdicțiile și e incapabil să-și organizeze activitatea;
- copiii se integrează greu, nu pot lucra în echipă și nu sunt acceptați de grup;
- pare imatur și egoist în relațiile cu semenii;
- se bate des cu alți copii;
- copilul își urmărește primele impulsuri și idei fără a lua în calcul urmările / consecințele posibile.

Toate aceste tulburări enumerate mai sus pot să se manifeste combinat în mod egal, sau cu predominanța uneia dintre ele. În plus, copiii cu ADHD pot manifesta întârzieri în dezvoltarea abilităților motorii fine, abilităților de vorbire, cognitive și de autoservire. Toate aceste manifestări pot fi observate în diferite situații – nu doar în familie, ci și la grădiniță sau în activitățile destinate petrecerii timpului liber cu cei de vârstă apropiată. De obicei sunt mai accentuate în situațiile în care copiii ar trebui să se concentreze și să aibă răbdare, de exemplu, atunci când iau masa sau construiesc un puzzle.

Un bun management al grupei/clasei este în mod evident determinat de buna predare. Chiar și copiii/elevii cu probleme manifeste de impulsivitate și control al comportamentului adoptă o conduită potrivită în momentul în care profesorul oferă în grupă / clasă:

- activități de învățare interesante, angajante, semnificative pentru copii;
- educație diferențiată, în funcție de sarcinile de învățare, nevoile specifice ale unor elevi sau contextul specific;
- implicarea activă a imaginației elevilor în ceea ce învață, evitând și eliminând plictiseala;
- activitățile / lecțiile sunt bine planificate, iar pauzele sunt organizate ca segmente de timp în care elevii se relaxează, dar sunt și curioși să afle în ce activități vor fi implicați la reluarea activității [9].

Profesorii care au succes în educația elevilor hiperacivi sau cu ADHD, au ca element comun capacitatea de a utiliza activ elemente de management al clasei și strategii educative prin care se menține activ implicarea elevului în ceea ce învață. Totodată, ei abordează (conștient sau intuitiv) elevii cu AD/HD pornind de la o strategie construită pe trei mari componente.

Prima constă în identificarea nevoilor specifice, individuale, ale elevului hiperactiv și cu deficit de atenție. Profesorul află de ce și când copilul nu se concentrează asupra sarcinilor de învățare, ce îl interesează, când și de ce este impulsiv și neatent etc. Apoi cadrul didactic selectează unele practici educaționale, exerciții și materiale didactice (unele fiind prezentate pentru dumneavoastră în cartea de față) și strategii de acomodare în clasă care sunt adaptate nevoilor specifice de învățare ale copilului.

În urma acestor pași, cadrul didactic poate schița un plan educațional individualizat care poate să fie integrat programului comun elaborat pentru ceilalți elevi ai clasei. Planul educațional individualizat are un design fundamentat pe necesitatea integrării elevului, fiind de evitat marginalizarea sau alienarea elevului cu AD/HD, care apare îndeosebi prin transformarea sa într-un „caz al clasei”, un exemplu negativ citat elevilor și părinților pentru a exemplifica ceea ce nu este dorit în sala de clasă. Trebuie avut permanent în vedere faptul că aceste erori frecvent întâlnite în sala de clasă alinează elevul și construiesc premisele sigure eșecului școlar și al stărilor conflictuale între elevul cu AD/HD și colegii săi sau/și cu profesorul de la clasă.

În elaborarea unui plan eficient de management pentru clasele în care sunt elevi cu deficit de atenție și hiperactivitate sunt integrate următoarele elemente:

- învățare / elementele de curriculum;
- intervențiile comportamentale;
- acomodarea în clasă [49].

Acomodarea în sala de clasă este foarte importantă pentru elevii hiperactivi sau cu AD/HD, unii factori care țin de acest aspect având o mare influență în managementul comportamentului și ameliorarea rezultatelor școlare pentru acești copii:

- *Locul preferențial* – elevul cu AD/HD este așezat într-un loc (bancă / masă, în funcție de mobilierul școlar și de aranjarea sa în sala de clasă) apropiat de cadrul didactic sau de elevii care manifestă constant un comportament model. Elevii hiperactivi nu trebuie așezați aproape de surse de distragere a atenției (mai ales în cazul în care ferestrele sunt poziționate spre un trafic intens);

- *Aranjarea băncilor / meselor* – cadrul didactic trebuie să urmărească modul în care aranjarea băncilor are efect asupra elevului cu AD/HD. În unele cazuri a fost semnalat că plasarea elevilor hiperactivi în structuri circulare cu mai mulți elevi poate crește distractibilitatea;
- *Utilizarea ariilor de lucru* – pentru elevii cu AD/HD se pot face arii de lucru (pupitre cubulare) în care sursele vizuale de distragere a atenției să fie eliminate. Aceste arii de lucru speciale pot fi utilizate liber de către orice elev al clasei;
- *Utilizarea muzicii* – unii elevii cu AD/HD lucrează mai bine dacă au un fond musical discret, iar pauzele scurte care pot fi luate pentru a se asculta o melodie de către copii pot să fie un important instrument de combatere a plictiselii sau suprasolicitării în clasă [3].

La preșcolari apar semnele hiperactivității motorii grosiere (ex: alergatul sau cățărutul excesiv), copilul este în continuă mișcare, iar inatenția și impulsivitatea se manifestă mai frecvent prin trecerea de la o activitate la alta.

Tulburările de învățare. Inatenția și impulsivitatea pot contribui la eșecul în îndeplinirea sarcinilor și instrucțiunilor trasate sau la efectuarea neglijentă a activității repartizate. Copilul manifestă frecvent dificultăți de învățare. Unii par a avea probleme perceptiv primare (cum ar fi tendința de a inversa literele sau numerele). Alții au dificultăți în învățarea cititului (dislexie), care de regulă sunt secundare impulsivității cu care ei realizează scanarea vizuală. O tulburare specifică de învățare apare atunci când funcționarea cognitivă este slăbită comparativ cu alte aptitudini intelectuale mai generale. Mulți copii cu hiperactivitate cu deficit de atenție pot avea tulburări lexice sau aritmetice specifice. “Tulburările de învățare pot reflecta slăbiri ale percepției, recunoașterii corticale, integrării, secvențierii, abstractizării și memoriei (fixare și recunoaștere)” [4, p. 27].

În demersul psihopedagogic pe care îl pot utiliza educatorii sunt tehnici psihoterapeutice experiențiale de grup deja consacrate în terapia cu copii, în abordarea particulară a hiperactivității cu deficit de atenție.

Aceste tehnici sunt: *exerciții de mișcare, jocuri de rol și pantomimă împrumutate din gestaltterapie, povestiri metaforice și muzicoterapia.*

Exercițiile de mișcare sunt foarte eficiente în tratamentul copiilor hiperactivi, deoarece aceștia au carențe serioase în ceea ce privește controlul propriului corp. Aceste exerciții îi ajută să trăiască un intens sentiment de control al mișcărilor, să-și conștientizeze mișcărilor inutile și exagerate și să-și adapteze gesturile motrice la particularitățile situației.

Să enumerăm cele mai eficiente strategii didactice utilizate de psihologi și pedagogi pentru educația copiilor cu AD/HD:

- *jocurile de rol și pantomima* au o eficiență deosebită pe planul socializării. Copilul învață secvențe comportamentale utile în viața de zi cu zi, învață să-și aștepte rândul la activitățile de grup, să-și controleze reacțiile verbale. Pantomima îl ajută să învețe modalități alternative de comunicare, să înțeleagă mesajele nonverbale primite din mediu. Sunt aptitudini de o importanță crucială în relația cu pedagogul și cu semenii săi;

- *povestirile metaforice* au un rol important în demersul terapeutic la copii, fiind o cale elegantă și neintrusivă de comunicare a sugestiilor terapeutice. Totuși, eficiența lor în grupurile de copii hiperactivi este redusă;
- *muzicoterapia* are un rol deosebit de important în psihoterapia copiilor hiperactivi. Am pus muzică clasică în special în timpul secvențelor de desen. Am constatat un efect de calmare a reacțiilor și a agitației psihomotorii.

În cadrul demersului psihopedagogic se pot adapta o serie de tehnici terapeutice consacrate la specificul activităților de grup cu copii hiperactivi. Majoritatea acestor tehnici sunt tehnici de joc și mișcare. În general, lăsa și copiii să improvizeze. Efectul poate fi cel scontat: copiii vor fi încântați de libertatea pe care li se oferă și vor organiza jocuri cu reguli complexe, pe care, în ciuda simptomelor pe care le manifestă în grupă, le vor respecta cu strictețe [8].

Un alt aspect important este cel legat de instructajul paradoxal. S-a constatat că are un efect terapeutic important și de durată în grupurile de copii hiperactivi. O parte însemnată a demersului psihopedagogic va fi centrată pe crearea de noi tehnici experiențiale, specifice pentru grupurile de copii cu hiperactivitate cu deficit de atenție: desenul grupului, rotația desenelor, exercițiu de autocunoaștere, etc. Psihologii utilizează desenul ca o abordare diagnostică și terapeutică a copilului. „Desenul liber sau tematic constituie o cale foarte potrivită de evaluare a personalității în formare a copilului și a problemelor sale emoționale, precum și a relațiilor sale cu familia, a traumelor care le-a suferit, a nivelului de anxietate existențială, a capacităților și a dificultăților sale de a se adapta la mediul social.” [8, p. 178].

Desenul grupului s-a dovedit a fi o foarte bună tehnică pentru lucrul cu copii hiperactivi. Copiii vor fi puși într-o situație inedită, cu un scop supraordonat: acela de a realiza un desen prin colaborare. Ei trebuie să pună deoparte toate celelalte trăiri, relații și sentimente care îi pot împiedica să realizeze acest scop. Tehnica este utilă și pentru finalul demersului. Se pot astfel compara desenele și observa progresul înregistrat de fiecare copil din grup pe planul aptitudinilor de socializare.

Desenul liber este recomandat, de obicei la începutul terapiei. Deoarece copiii doresc mai curând să deseneze ceea ce vor ei decât să li se spună ce să facă, în această manieră ei „ordonează lumea” în modul în care doresc și sunt mult mai dispuși să coopereze la instrucțiunile viitoare ale educatorului. Atunci când copilul desenează liber și fără nici o indicație, ei exprimă o parte din propria personalitate, își eliberează propriile experiențe și atitudini care ar fi putut fi inhibitate și ascunse. După ce copilul își va termina desenul educatorul va avea posibilitatea să ghideze situația pe mai multe feluri, de exemplu:

- copilul va fi încurajat să-și verbalizeze gândurile și sentimentele pe care le-a trăit în timpul efectuării desenului;
- copilul poate realiza o poveste plecând de la desen sau poate descrie desenul în propriul său mod;
- i se propune copilului să descrie desenul ca și când el ar fi desenul, să folosească pronumele personal „Eu”;
- educatorul va ghida copilul ca să se identifice cu unele personaje sau lucruri din desen;

- se poate propune copilului ca să realizeze un dialog între două părți din desen.

Toate aceste modalități de lucru conduc spre revelarea sinelui copilului și spre autoexprimare.

rotația desenelor este o tehnică utilă în îmbunătățirea aptitudinilor de socializare avansate. Tehnica este mai eficientă după vârsta de 9 ani. Iar copiii de 6-7 ani pot manifesta reacții negative în timpul aplicării acestei tehnici.

Metoda Scribble este o metodă bună pentru a-i ajuta pe copii să se autoexprime. I se spune copilului să-și închipuie că în fața lui există o coală mare de hârtie, înaltă cât de sus pot ajunge mâinile lui și lată cât pot cuprinde mâinile lui întinse în lateral. Să-și imagineze că ține câte un creion în fiecare mână și că desenează pe această foaie imaginată, astfel încât fiecare colț și fiecare parte a acestei foi să fie atinsă. Scopul acestui exercițiu corporal este de a-l ajuta pe copil să se elibereze și să realizeze un desen cât mai liber pe foaia reală. Apoi i se cere copilului să deseneze pe o coală reală, uneori cu ochii închiși, alteori cu ochii deschiși. Se examinează desenul din toate părțile, cu scopul căutării unor forme care să alcătuiască o imagine. Copilul identifică imagini și spune povestiri în legătură cu desenul [4, p. 65].

Jocul Squiggle. Este un termen ce desemnează trasarea unei linii la întâmplare pe o foaie de hârtie și provocarea copilului să continue desenul. Copilul poate apoi să spună o poveste despre desen, să fie desenul, să vorbească cu desenul, etc. D. W. Winnicott descrie o metodă de a stabili contactul cu copilul folosind jocul Squiggle:

- terapeutul se așează la masă cu copilul, cu două creioane și o foaie de hârtie;
- terapeutul închide ochii și începe un desen (fără formă);
- îi cere copilului să transforme acest început în ceva;
- această procedură poate continua;
- ei vorbesc unul cu celălalt despre desen și despre orice alt material care apare [4, p. 65].

Desenul cu degetele. Cel ce desenează nu trăiește sentimentul eșecului și nu are nevoie de prea mult talent. Poate spune o povestire despre desenul realizat sau poate vorbi despre ceea ce-i amintește desenul respectiv. După parerea specialiștilor, această metodă dă rezultate excelente în tratamentul copiilor hiperactivi. De fapt, orice experiență tactilă îi ajută pe acești copii să se concentreze și să devină mai conștienți de corpul lor. Psihoterapeuta Violet Oaklander și-a creat propria metodă de lucru cu grupe mici de copii hiperactivi. Copiii stau în picioare în jurul unei mese mari, fiecare cu coala sa de hârtie în față. Culoarele sunt amestecate în vase de plastic. Copiii vorbesc între ei în timp ce desenează. Uneori terapeuta pune muzică clasică în surdina. La sfârșit se pun toate desenele unele lângă altele și se presează o coală mare peste ele, obținându-se astfel un tablou uriaș la care și-a adus contribuția întregul grup [8, p. 196].

Desenul cu piciorul. Copiilor li se spune să-și scoată pantofii și șosetele și sunt întrebați cum se simt acum picioarele lor libere. Li se cere apoi să spună ce-și imaginează că pot desena picioarele lor libere. Apoi se pun pe parchet coli de hârtie și vase mici cu vopsea. Li se cere copiilor să ia vopseaua cu piciorul din vase și să o împrăștie pe foaia de jos. Apoi copiii se urcă cu ambele picioare pe foaia de hârtie și întind culoarele. Li se cere să picteze cu toate părțile piciorului, cu diferite degete, părți, laturi, să lase amprente, să observe diferența dintre cele două picioare. În final copiii se spală pe picioare și se

șterg pe prosoape. La sfârșitul ședinței grupul se adună în cerc și discută despre experiența trăită [4, p. 66].

Alte mijloace expresive pentru educația și psihoterapia copiilor cu AD/HD sunt:

- *Exercițiul de autocunoaștere* s-a dovedit o tehnică utilă, aplicabilă cu scopul cunoașterii de sine și îmbunătățirii imaginii de sine a copiilor cu hiperactivitate cu deficit de atenție. Eficiența acestei tehnici nu depinde nici de vârsta copilului și nici de nivelul lui intelectual și s-a dovedit a avea un efect important pe planul dezvoltării aptitudinilor de socializare ale copilului. Tehnica acționează pozitiv și asupra imaginii de sine a copilului;
- *Basmele*: Deoarece din perspectivă psihologică, basmul are o mare valoare ca expresie, dar și trebuie de luat în considerație ca are aspectul de a rezolva problemele copilului, educarea manierelor de a face față crizelor sau situațiilor stresante. Psihologii afirmă că: „prin intermediul basmelor se consideră că se stimulează înțelegerea de sine și a celorlalți, stabilind relații reciproce semnificative. Basmul stimulează decentrarea copilului ” [8, p. 188].

Concluzii:

- După cum se poate observa, în rezolvarea acestor probleme un rol deosebit îl au autoritățile de decizie din domeniul educației, politicile de promovare a unei educații incluzive trebuind să nu ocolească și problematica AD/HD;
- Promovarea programelor educaționale pentru copii cu AD/HD trebuie să asigure o învățare structurată (mediu, actul de predare/învățare, servicii și programe de intervenție personalizată), personal specializat în dezvoltarea și aplicarea unor strategii comportamentale pentru managementul comportamentelor indezirabile și, atunci când se impune, aplicarea diferitelor forme de terapii (comunicare, educațională etc.);
- Nu trebuie ignorat nici faptul că eficiența intervenției educaționale în cazul copiilor cu AD/HD este dependentă și de alți factori precum: existența unui personal specializat; coordonarea intervențiilor din instituțiile educaționale cu cele aplicate acasă de părinți; complementaritatea intervențiilor educaționale cu cele psihologice și medicale etc.;
- Creșterea exponențială a cazurilor depistate în ultimii ani este cel mai important argument ca toate aceste eforturi să fie realizate iar parteneriatul cu organizațiile de părinți și asociațiile și fundațiile active în acest domeniu poate fi o strategie importantă în acest sens.

Referințe bibliografice:

1. AD/HD. De la Wikipedia, enciclopedia liberă [online] [citat 27.11.2023]. Disponibil: <http://ro.wikipedia.org/wiki/ADHD>
2. *Asigurarea unei educații de calitate: Ghidul mentorului*. Chișinău: Ed. Epigraf SRL, 2007. 124p. ISBN 978-9975-903-26-4.
3. BOTEZATU, C.-E. *Modalități psihopedagogice de ameliorare a tulburărilor hiperchinetice la școlarul mic*. Bacău: Ed. Rovimed, 2011. 125 p. ISBN 978-606-583-202-2.
4. CUCU-CIUHAN, G. *Eficiența psihoterapiei experiențiale la copilul hiperchinet*. București: Ed. SPER, 2006. 222 p. ISBN 973-8383-35-8.
5. DUMITRU, V. Strategii în educația copilului hiperactiv. In: *Revista învățământului preșcolar*. 2004, nr.3-4, pp. 34 – 37.
6. GILBERT, P. *Copiii hiperactivi cu deficit de atenție*. București: Ed. Polimarc, 2003. ISBN 978-9975-48-095-6.

7. *Manual de bune practici pentru profesori care lucrează în clasă cu tineri diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate* [online]. București: Ed. Educația 2000+. 292 p. ISBN 978-973-1715-20-9 [citată 28.11.2023]. Disponibil: <http://ru.scribd.com/doc/23424483/Manual-ADHD-Pentru-Profesori>
8. MITROFAN, I. *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie, centrată pe copil și familie*. Iași: Ed. Polirom, 2003. 480 p. ISBN 973-681-440-8.
9. TINTIUC, T. *Managementul incluziunii în școală*. Chișinău, 2011. 256 p. ISBN 978-9975-55-831-5.
10. VRÎNCEAN, M., PELIVAN, V. *Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități în grădinița de copii*. Chișinău: S.n., Ed. Tipografia centrală, 2012. 308 p. ISBN 978-9975-53-076-9.

CZU 159.922.7:81'246.2

ROLUL PSIHOLOGULUI ȘCOLAR ÎN SPRIJINIREA COPILOR BILINGVI

**Adina PLĂȚICĂ, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Gr. Țamblac”, Taraclia, Republica Moldova**

Abstract: *The given article discusses the importance of bilingualism in modern society and categorizes it based on the manner of language assimilation and language comprehension and speaking skills. It highlights two perspectives on how children acquire bilingual linguistic abilities and the impact of bilingualism on cognitive development and personality. The advantages of bilingualism are emphasized, including improvements in thinking, creativity, problem-solving, and perceptual analysis, as well as positive effects on the mental and emotional well-being of children. The article mentions that the influence of bilingualism can vary depending on contextual factors, such as socio-economic status. Additionally, it discusses the adaptation of children to new linguistic and cultural environments and underscores the importance of managing bilingual language development in these children. Recommendations and approaches are provided for educational psychologists in supporting bilingual children.*

Keywords: *bilingualism, cognitive development, personality, thinking, creativity, problem solving, perceptual analysis, mental state, emotional, contextual factors, socioeconomic status, adaptation, linguistic and cultural environments, language development.*

În lumea modernă, bilingvismul este perceput în primul rând ca un fenomen social de o importanță semnificativă. Este o caracteristică definitorie a societății noastre globale și aduce cu sine multiple dimensiuni care contribuie la dezvoltarea și evoluția individului și a comunităților. Unul dintre aspectele esențiale ale bilingvismului este rolul său în dezvoltarea competenței lingvistice la copii.

Copiii care cresc vorbind două sau mai multe limbi au o șansă unică de a-și dezvolta abilitățile de comunicare într-un mediu mult mai divers și bogat din punct de vedere lingvistic. Ei devin capabili să navigheze cu ușurință în două lumi lingvistice și să interacționeze cu o gamă variată de oameni. Această abilitate nu numai că îmbunătățește competențele lor lingvistice, dar le dezvoltă și capacitatea de a înțelege și de a respecta diversitatea culturală și lingvistică.

În plus, bilingvismul modelează individul într-o nouă cultură informațională. Într-o lume conectată digital și suprasaturată de informații, cei care cunosc două sau mai multe limbi au acces la o varietate mai mare de resurse și conținut. Ei pot naviga cu ușurință prin diferite medii de comunicare, inclusiv internetul, mass-media internațională și publicațiile în mai multe limbi. Acest lucru le oferă oportunități sporite de a se informa, de a se educa și de a se conecta la nivel global.

În consecință, bilingvismul contribuie și la dezvoltarea societății noastre în ansamblu. O societate bilingvă este una mai deschisă, mai tolerantă și mai capabilă să interacționeze cu succes în lumea modernă. Bilingvismul facilitează comunicarea și cooperarea în cadrul comunităților multiculturale și în relațiile internaționale.

У. Вайнрайх [10, p. 58] propune o clasificare a bilingvismului bazată pe modul în care limbile sunt asimilate:

- *Bilingvismul compus* reprezintă o formă de bilingvism în care fiecare concept sau idee poate fi exprimat în două sau mai multe limbi. Această modalitate de bilingvism este adesea întâlnită în familii bilingve, unde membrii familiei comunică cu regularitate în mai multe limbi. Aici, fiecare limbă este folosită pentru a exprima idei, sentimente și gânduri, iar indivizii devin extrem de versatili în utilizarea acestor limbi în funcție de situație și interlocutor.
- *Bilingvismul coordonat*, cunoscut și sub denumirea de bilingvism separat, este o formă distinctă a bilingvismului, în care fiecare limbă pe care un vorbitor bilingv cunoaște este asociată cu un sistem separat de concepte și idei. Această modalitate de bilingvism se dezvoltă adesea în situații de emigrație, când indivizii sunt expuși la o nouă limbă și cultură în timp ce își păstrează limba maternă. În bilingvismul coordonat, fiecare limbă ocupă un loc distinct în mintea vorbitorului, și conceptele sau ideile sunt asociate în principal cu una dintre limbile pe care le cunoaște. Acesta poate fi rezultatul unui mediu în care vorbitorii sunt nevoiți să utilizeze limba lor maternă pentru comunicarea cu familia și comunitatea, în timp ce limba a doua este folosită în contexte mai formale sau în societatea gazdă.
- *Bilingvismul subordonat* se caracterizează prin faptul că sistemul celei de-a doua limbi este construit în întregime pe baza sistemului primei limbi. Aceasta poate avea loc în diverse contexte, dar un exemplu frecvent este învățarea unei limbi străine la școală sau într-un mediu formal de instruire.

În bilingvismul subordonat, limba primară servește ca temelie pentru învățarea celei de-a doua limbi. Sistemul gramatical, vocabularul și structura limbii secunde sunt influențate puternic de prima limbă. Acest lucru poate duce la constrângeri lingvistice și la o înțelegere aprofundată a limbii secunde.

Clasificarea bilingvismului bazată pe criteriile de înțelegere și vorbire a limbilor a fost descrisă de Куфтяк Е.В., Ханухова Л.М., Пойманова Е.В. [11, p. 33]:

- *Bilingvismul pasiv* reprezintă o formă de bilingvism în care un individ este capabil doar să înțeleagă a doua limbă, fără a avea neapărat abilități dezvoltate de vorbire sau scriere în acea limbă. Această etapă a dezvoltării bilingve este adesea considerată ca fiind cerința minimă pentru a fi considerat bilingv. În cazul dat, individul poate recepta și înțelege limbajul și comunicarea în a doua limbă, dar poate avea dificultăți în a se exprima verbal sau în a scrie în acea limbă.
- *Bilingvismul dominant* reprezintă o formă de bilingvism în care persoana manifestă o mai mare experiență și competență în una dintre cele două limbi pe care le cunosc. De obicei, în acest tip de bilingvism, una dintre limbi este considerată dominantă, în timp ce cealaltă este secundară. Această dominanță este reflectată în abilitatea de a se exprima și a comunica eficient în fiecare limbă. În limba secundară, se pot întâmpina adesea dificultăți în găsirea cuvintelor potrivite sau în formularea corectă

a propozițiilor. Pot recurge mai frecvent la amestecarea sau comutarea limbajului atunci când se trece de la o limbă la alta. Cu toate acestea, limba dominantă este cea utilizată în funcție de contextul în care persoana trăiește și comunică. Dominanța lingvistică poate varia în funcție de mediu și de susținerea oferită pentru fiecare limbă. În cazul în care a doua limbă nu este susținută suficient sau nu mai este frecvent utilizată, se pot pierde din competențe în acea limbă.

- *Bilingvismul echilibrat* reprezintă o formă de bilingvism în care individul posedă o stăpânire egală și similară a ambelor limbi pe care le cunoaște. Cu toate că acest tip de bilingvism este mai rar întâlnit, el reprezintă un ideal în dezvoltarea bilingvă. Este important de menționat că bilingvismul echilibrat nu este doar o simplă coexistență a celor două limbi, ci implică o înțelegere profundă a ambelor culturi și contexte lingvistice asociate. Individul bilingv echilibrat poate naviga cu succes în medii culturale și sociale diverse, adaptându-se cu ușurință la cerințele fiecărei limbi și culturi.
- *Semibilingvismul (sau bilingvismul parțial)* se referă la o formă de bilingvism în care individul prezintă deficiențe în ambele limbi folosite. În cazul semibilingvismului, individul poate întâmpina dificultăți în înțelegerea și comunicarea eficientă în ambele limbi. Aceste dificultăți pot include un vocabular limitat, erori gramaticale frecvente și dificultăți în exprimarea corectă a gândurilor sau ideilor în oricare dintre limbile respective. Semibilingvismul poate apărea în diferite contexte, cum ar fi în cazul învățării unei limbi străine într-un mediu în care limba maternă este predominantă sau în cazul în care un individ nu a avut suficiente oportunități pentru a dezvolta competențe lingvistice solide în niciuna dintre limbile pe care le cunoaște.

Cercetătorii au dezvoltat două perspective diferite în ceea ce privește procesul dobândirii abilităților lingvistice bilingve, oferind astfel o mai profundă înțelegere a modului în care copiii dezvoltă competențe în două limbi. Una dintre aceste perspective este cunoscută sub denumirea de „ipoteza unui singur sistem de limbă” [7, p. 313], care oferă o viziune asupra dezvoltării bilingvismului.

Conform acestei ipoteze, bilingvii dezvoltă două limbi simultan într-un singur sistem inițial.

În prima etapă a acestui proces, care se întinde aproximativ până la vârsta de trei ani, copiii bilingvi au un singur sistem care include un vocabular și o gramatică mixtă. Acest lucru înseamnă că ei pot amesteca cu ușurință cuvinte și structuri gramaticale din ambele limbi în vorbirea lor.

În etapa a doua, copiii încep să diferențieze cuvintele în funcție de limba în care sunt rostite, ceea ce înseamnă că pot distinge cuvintele și expresiile specifice pentru fiecare limbă. Cu toate acestea, gramatica rămâne în continuare mixtă.

În etapa finală, are loc o diferențiere completă a sistemului de structuri gramaticale între cele două limbi. Acest lucru înseamnă că copiii devin capabili să folosească în mod distinct și corect gramatica specifică fiecărei limbi în parte, fără amestecuri sau confuzii.

„Ipoteza unui dublu sistem de limbă” [5, p. 63] reprezintă o perspectivă alternativă în ceea ce privește dezvoltarea bilingvismului și respinge conceptul unui singur sistem de limbă în primele etape ale acestei dezvoltări. Conform acestei teorii, copiii care cresc într-

un mediu bilingv dezvoltă două sisteme de limbă distincte încă de la cea mai timpurie etapă a vieții lor și pot utiliza aceste două limbi în moduri funcțional diferite.

Această ipoteză sugerează că, începând cu primele lor interacțiuni cu limbajul, copiii sunt capabili să distingă între cele două limbi pe care le aud. De exemplu, ei pot să facă distincții între cuvintele, sunetele și structurile gramaticale specifice fiecărei limbi. Acest lucru indică o abilitate psiholingvistică deosebită de a recunoaște și de a lucra cu cele două limbi în mod separat. Pe măsură ce copiii cresc și continuă să interacționeze cu mediul lor bilingv, ei încep să utilizeze aceste două limbi în moduri funcțional diferite. Acest lucru înseamnă că ei pot adapta limbajul lor în funcție de situație și context.

Avantajele bilingvismului au fost obiectul unor cercetări aprofundate, care au scos în evidență mai multe aspecte ale dezvoltării cognitive. În acest context, s-a constatat că bilingvismul poate influența pozitiv mai multe aspecte ale gândirii și personalității bilingvului. Totuși, rebuie menționat că profunzimea și natura influenței bilingvismului asupra dezvoltării funcțiilor cognitive nu au fost suficient studiate din cauza interacțiunii multiple a unor factori suplimentari, cum ar fi statutul socio-economic al grupurilor bilingve și monolingve, limba de testare (adică cea dominantă sau secundară), teste specifice utilizate în cercetare și abilitățile cognitive examinate (generale sau specifice).

Beneficiile bilingvismului au fost identificate în diverse domenii, cum ar fi creativitatea (exprimată în gândirea divergentă), rezolvarea problemelor și analiza percepțională. Bain B. [1, p. 11] a constatat că în teste care evaluează creativitatea generală și flexibilitatea gândirii, rezultatele studenților bilingvi (cu bilingvism echilibrat) au fost mai bune decât ale colegilor lor monolingvi.

Rezultate similare au fost obținute și în teste care măsoară dezvoltarea conceptelor. Aceste constatări subliniază că bilingvii pot avea avantaje în ceea ce privește creativitatea, gândirea flexibilă și rezolvarea problemelor în comparație cu cei care cunosc doar o limbă.

Copiii care vorbesc două limbi au un potențial creativ mai mare în comparație cu colegii lor monolingvi. Este cunoscut faptul că procesul de învățare a limbilor străine are un impact pozitiv asupra stării psihice și emoționale a copilului [13, p. 78].

În cercetarea sa Carlson S.M. și Meltzoff A.N. [4, p. 296] au examinat influența experienței bilingve asupra funcțiilor executive la copiii. După controlul statistic al vârstei și a scorurilor la testele verbale, rezultatele la funcțiile executive ale copiilor bilingvi au fost semnificativ mai mari decât cele ale colegilor lor monolingvi. Aceste cercetări au permis trageri importante de concluzie cu privire la potențialul rol al bilingvismului în dezvoltarea abilităților și competențelor cognitive, cum ar fi gândirea divergentă și creativitatea.

Studiile lui Ellen Bialystok [2, p. 640] au relevat beneficiile copiilor bilingvi în dezvoltarea proceselor de control și în procesarea stimulilor complexi. Acest efect a fost remarcat în mod special în sarcinile care necesită o analiză atentă a informației, inclusiv în soluționarea conflictelor, comutarea și corectarea (chiar și în situații în care procesele de inhibiție nu sunt implicate).

De asemenea, copiii bilingvi se descurcă mai rapid și mai eficient în sarcinile asociate funcțiilor executive. În plus, cercetările indică faptul că funcțiile executive se dezvoltă la vârste mai timpurii la copiii bilingvi (în jurul vârstei de 3 ani) în comparație cu copiii monolingvi (care dezvoltă aceste funcții în jurul vârstei de 4-5 ani).

Bilingvii au, de obicei, competențe lingvistice formale mai scăzute decât o au monolingvii; de exemplu, au vocabulare mai mici și acces mai slab la elementele lexicale. Beneficiile, totuși, sunt că bilingvii prezintă un control executiv sporit în sarcinile nonverbale care necesită rezolvarea conflictelor [3, p. 21].

Unele cercetări au demonstrat că copiii bilingvi au un avantaj în rezolvarea problemelor matematice, având abilitatea de a se concentra mai bine și de a ignora semnalele false. În lucrarea "Influența bilingvismului asupra creativității matematice în copilărie timpurie", Лейкин М. [12, p. 40] a constatat că în grupul copiilor bilingvi este mai evidențiată abilitatea de formare a conceptelor și a concluziilor generale; abilitatea de a rezolva probleme legate de transformarea și înlocuirea verbală; utilizarea unor strategii analitice complexe în rezolvarea problemelor non-verbale.

Bilingvismul are un impact pozitiv asupra dezvoltării tuturor formelor de memorie, abilităților cognitive și gnoziologice, precum și asupra gândirii analitice și logice. Cercetările recente din această domeniu indică faptul că bilingvismul conferă anumite avantaje cognitive [8, p. 217].

Trăim o perioadă a marilor migrații unde populația își schimbă locuințele din orașe și țări în căutarea unor condiții de trai mai bune, relocându-se împreună cu familiile lor și aducând cu ei copii de vârstă preșcolară și școlară. Acești copii, care se adaptează la un mediu lingvistic și cultural nou, se confruntă cu numeroase provocări pe care pedagogii și psihologii trebuie să le abordeze, asigurându-le astfel acestor copii un mediu confortabil pentru dezvoltare și învățare.

În lucrul cu astfel de copii trebuie să se țină cont de mai mulți factori importanți. Acești factori includ adaptarea socială, religioasă și psihologică, precum și introducerea copilului într-un mediu lingvistic nou, adesea necunoscut. Este exact momentul când copilul intră în contact cu un nou domeniu lingvistic și începe să se dezvolte bilingvismul dobândit. În acest context Racu J. [6, p. 63] afirmă că nivelul de dezvoltare a competențelor de comunicare influențează personalitatea copilului bilingv, oferindu-i oportunități extinse. Capacitatea de a exprima idei și de a înțelege două limbi îi determină locul și rolul în societate, cum ar fi cercul de prieteni, posibilitatea de a deveni lider în grupul de semeni, performanța școlară etc.

Psihologul care lucrează cu copii bilingvi trebuie să abordeze munca cu acești copii cu sensibilitate și înțelegere a specificului lor lingvistic și cultural. Lucrul cu copii bilingvi poate fi o experiență unică și interesantă. Este important de menționat că fiecare copil bilingv este cu adevărat unic, iar experiența lor în ceea ce privește limbajele și dezvoltarea lor este profund personală și individuală. Ca rezultat, o abordare flexibilă și adaptabilă este esențială atunci când lucrezi cu copiii bilingvi. Această flexibilitate implică recunoașterea faptului că nu există o "abordare unică potrivită pentru toți" în dezvoltarea lor lingvistică.

Un prim aspect important este să recunoaștem că ritmul de dezvoltare lingvistică poate varia semnificativ de la un copil la altul. Unii copii pot să dezvolte abilități lingvistice în ambele limbi într-un mod foarte echilibrat, în timp ce alții pot să favorizeze una dintre limbile lor într-o anumită perioadă de timp. Acest lucru este normal și poate varia în funcție de factori precum expunerea la limbă și preferințele personale.

Fiecare copil poate avea nevoi individuale specifice atunci când vine vorba de dezvoltarea limbajului. Unii copii pot avea nevoie de sprijin suplimentar în îmbunătățirea

abilităților de citire și scriere într-una dintre limbile lor, în timp ce alții pot să se confrunte cu dificultăți de pronunție sau de înțelegere a limbii. Cu toate acestea, există câteva recomandări generale care pot fi utile atunci când psihologul lucrează cu astfel de copii:

- Identificarea limbii predominante în comunicarea zilnică a copilului și a celei folosite în situații mai puțin obișnuite este esențială. Când vorbim despre "limba predominantă," ne referim la limba pe care copilul o utilizează cel mai des în interacțiunile cotidiene, cum ar fi conversațiile cu părinții, frații și surorile sau prietenii. Aceasta este limba în care copilul se simte cel mai confortabil și exprimă cel mai bine gândurile și sentimentele sale. Cu toate acestea, este, de asemenea, important să luăm în considerare limbile folosite în situații mai puțin obișnuite sau specifice. De exemplu, poate exista o altă limbă pe care copilul o folosește în cadrul comunității religioase sau în cadrul unor evenimente culturale sau familiale speciale. Acest lucru poate oferi o perspectivă interesantă asupra complexității experienței bilingve a copilului.
- Pentru a oferi un sprijin adecvat și pentru a promova o dezvoltare lingvistică și culturală sănătoasă, este important să explorăm în profunzime mediul cultural complex în care trăiește copilul. Aceasta implică să ne aplecăm atenția asupra tradițiilor, obiceiurilor și valorilor pe care familia copilului le apreciază și le transmite. Aceste elemente culturale pot avea o influență semnificativă asupra modului în care copilul percepe și folosește limbile sale. De exemplu, anumite tradiții familiale pot implica utilizarea unei limbi specifice în anumite contexte sau pentru anumite activități. De asemenea, este important să investigăm cum aceste aspecte culturale afectează alegerile și utilizarea limbilor în procesul de comunicare al copilului. Există situații în care anumite limbi sunt preferate sau considerate mai potrivite pentru anumite conversații sau interacțiuni, iar aceasta poate fi strâns legată de normele și valorile culturale.
- Când luăm în considerare capacitatea copiilor de a naviga între limbajele diferite în funcție de situație și de interlocutori, ne confruntăm cu o dinamică fascinantă și subtilă a comunicării. Un aspect crucial în înțelegerea acestei dinamici este analiza evenimentelor sau contextelor specifice care pot declanșa schimbarea limbii. Copiii bilingvi dezvoltă o sensibilitate unică la cerințele comunicative din jurul lor. Prin urmare, ei pot alege instinctiv să folosească o limbă sau alta în funcție de necesitățile fiecărui moment. Această adaptabilitate lingvistică poate fi influențată de factori precum locul în care se află, cine îi înconjoară și natura discuției. De asemenea, este important să investigăm cum această schimbare de limbă afectează starea emoțională și calitatea comunicării copilului. Unele situații pot genera o mai mare încredere și confort într-o anumită limbă, în timp ce altele pot genera stres sau incertitudine în utilizarea celeilalte limbi. Înțelegerea acestor reacții emoționale și a modului în care ele influențează calitatea comunicării este esențială pentru a oferi sprijin și orientare adecvate.
- Explorarea specificului trecerii între limbi în experiența copiilor bilingvi ne dezvăluie o lume de subtilități lingvistice și strategii adaptative care stau la baza utilizării lor ale limbajelor. Acest proces complex nu se rezumă doar la trecerea de la o limbă la alta; implică, de asemenea, utilizarea unor fenomene interesante, cum ar fi "crearea unui

pod" între cele două limbi. Aceasta reprezintă abilitatea copiilor bilingvi de a găsi cuvinte, expresii sau structuri care să faciliteze trecerea lină între limbile lor.

De exemplu, în timpul unei conversații, un copil bilingv poate folosi o expresie sau un cuvânt dintr-o limbă pentru a acoperi o lipsă de echivalent în cealaltă limbă sau pentru a transmite o idee mai precisă. Această abilitate de a „conecta” cele două limbi în mod creativ este impresionantă și reflectă adaptabilitatea lor lingvistică.

- Susținerea dezvoltării abilităților cognitive în contextul bilingvismului aduce numeroase beneficii. Învățarea și utilizarea a două limbi stimulează și antrenează creierul în mod diferit față de monolingvism. Copiii bilingvi sunt adesea expuși la două seturi de cuvinte, reguli gramaticale și structuri lingvistice, ceea ce îi ajută să dezvolte abilități cognitive complexe. Ei trebuie să facă distincții între limbile lor, să le gestioneze și să le comute eficient în funcție de context, ceea ce implică gândire flexibilă și adaptabilitate. Pentru a sprijini dezvoltarea acestor abilități cognitive, psihologii pot folosi jocuri și activități care încurajează gândirea critică și creativitatea în ambele limbi.

De exemplu, pot juca jocuri de puzzle care necesită rezolvarea problemelor și luarea de decizii, astfel încât copilul să poată aplica aceste abilități în ambele limbi. De asemenea, pot citi în ambele limbi și pot încuraja copilul să pună întrebări și să dezbate subiectele, ceea ce promovează gândirea critică și analitică. Expunerea la două limbi poate contribui la dezvoltarea creativității copiilor, deoarece pot explora diferite modalități de exprimare și de gândire în fiecare limbă. În timp ce unii termeni sau concepte pot avea echivalente directe, altele pot avea nuanțe diferite sau posibilități de interpretare, ceea ce îi încurajează pe copii să fie creativi în folosirea limbajului.

- Pentru depășirea dificultăților de exprimare gramaticală este necesară colaborarea cu un specialist în limbă sau logoped. Identificarea timpurie a acestor dificultăți și intervenția adecvată sunt cheia pentru a le aborda și pentru a evita consecințele pe termen lung asupra dezvoltării copilului. Un specialist în limbă sau logoped poate oferi o evaluare cuprinzătoare a abilităților lingvistice ale copilului. Pe baza acestei evaluări, poate dezvolta un plan personalizat de intervenție pentru a ameliora/îndepărta dificultățile specifice ale copilului.
- Recomandarea pentru lucrul cu părinții este de a începe/continua să vorbească ambele limbi în familie și de a le promova în mod egal. În primul rând, este important să se mențină utilizarea ambelor limbi în familie pentru a oferi copilului o expunere continuă și constantă la ambele. Acest lucru contribuie la dezvoltarea competențelor lor lingvistice în ambele limbi și la consolidarea identității bilingve. De asemenea, părinții ar trebui să fie conștienți de orice presiune socială sau culturală care ar putea face ca copilul să se simtă vinovat sau rușinat pentru că vorbește două limbi. Este important să le transmită copiilor că abilitatea de a vorbi două limbi este un avantaj și o sursă de bogăție culturală. Copiii ar trebui să se simtă mândri de competența lor lingvistică și să înțeleagă că acesta este un element valoros al identității lor. Comunicarea deschisă în familie și în comunitate poate ajuta la gestionarea oricăror îngrijorări sau sentimente pe care copilul le-ar putea avea cu privire la utilizarea a

două limbi. Încurajarea dialogului și a întrebărilor poate consolida încrederea copilului în abilitățile lor lingvistice și în valoarea limbilor lor.

- Monitorizarea și evaluarea dezvoltării limbajului copilului sunt două aspecte critice în asigurarea unui mediu propice pentru dezvoltarea sa bilingvă. Aceste activități sunt esențiale pentru a identifica potențialele dificultăți sau pentru a asigura că copilul se dezvoltă adecvat în ambele limbi. Înțelegerea stadiului actual al dezvoltării lingvistice a copilului este primul pas în monitorizarea sa. Evaluarea poate implica observarea și înregistrarea interacțiunilor sale lingvistice, precum și analiza vocabularului, a gramaticii și a abilităților de comunicare în ambele limbi. Nu uităm de dezvoltarea limbajului în funcție de etapele de dezvoltare a copilului. După evaluare, monitorizarea continuă a progresului copilului este crucială. Aceasta implică observarea schimbărilor și a evoluției în timp a abilităților lingvistice. Se ține la schimbările în utilizarea limbilor, la extinderea vocabularului și la dezvoltarea abilităților de comunicare, cum ar fi înțelegerea și exprimarea ideilor.

În concluzie, psihologul școlar are un rol distinct și semnificativ în susținerea copiilor bilingvi. Prin evaluarea competențelor lingvistice, dezvoltarea planurilor de intervenție personalizate, consilierea părinților și educatorilor, sprijinul pentru dezvoltarea identității bilingve și abordarea aspectelor emoționale, acești profesioniști pot contribui la creșterea sănătoasă și echilibrată a copiilor într-un mediu bilingv. Cu sprijinul lor, copiii bilingvi pot naviga cu succes în complexitatea bilingvismului și pot exploata beneficiile oferite de acest context lingvistic complex.

Referințe bibliografice:

1. BAIN, B. Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations In: *Linguistics*. 1975, vol. 160, pp. 5-19.
2. BIALYSTOK, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind In: *Child Development*. 1999, vol. 70, pp. 636-644.
3. BIALYSTOK, E., CRAIK, F.I. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. In: *Current Directions in Psychological Science*. 2010, nr. 19 (1), pp. 19-23.
4. CARLSON, S.M., MELTZOFF, A.N. Bilingual experience and executive functioning in young children In: *Developmental Science*. 2008, vol. 11, pp. 282-298.
5. GENESEE, F. Bilingual development in preschool children. In: *D. Bishop & K. Mogford (Eds.). Language development in exceptional circumstances*. Edinburgh: Churchill Livingstone, pp. 62-79, 1988.
6. RACU, J. Dezvoltarea limbajului la preșcolarii bilingvi. In: *Științe socioumane*. 2008, nr. 2 (9), pp. 63-68.
7. VOLTERRA, V., TAESCHNER, T. The acquisition and development of language by bilingual children. In: *Journal of Child Language*, 1978, nr. 5, pp. 311-326.
8. АЛЕКСАНДРОВА, Н.Ш. *Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга*. СПб.: Питер, 2004. 336 с.
9. БЕЛЯЕВ, В.А., СИБАЕВА, Г.Р. Специфика реализации билингвизма в сфере инклюзивного образования. В: *Вестник экономики, права и социологии*. 2019, № 3, сс. 93-96.
10. ВАЙНРАЙХ, У. Одноязычие и многоязычие В: *Новое в лингвистике*. 1972, Вып. 6, с. 57.
11. КУФТЯК, Е.В., ХАНУХОВА, Л.М., ПОЙМАНОВА, Е.В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения. В: *Современное дошкольное образование*. 2019, №2 (92), сс. 30-39.
12. ЛЕЙКИН, М. Влияние билингвизма на математическую креативность в раннем детстве. В: *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013, Т. 6, № 2, сс. 31-44.
13. ЩЕРБА, Л.В. *Языковая система и речевая деятельность*. Л., 1974.

ASPECTE ALE NECESITĂȚII ASISTENȚEI FAMILIEI COPILULUI CU TULBURĂRI DIN SPECTRU AUTIST

**Valentina STRATAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *Autism Spectrum Disorders (ASD) certainly affects parents' lives, as evidenced by a number of studies on the impact of diagnosing ASD on parents' workplaces, parenting behaviors, and coping mechanisms. In recent years, the need for counseling and education of parents in general and especially of parents of children with atypical development has been realized. This is due to the establishment in 2019 in the Republic of Moldova of Specialized Centers for Intervention in Autism Spectrum Disorders through which there is support for parents to achieve the full potential of child development and support for children / youth for medical and social rehabilitation, including social and educational, as well as prevention of abandonment. The specialized center SOS AUTISM organized the "School for parents of children with autism and autism spectrum disorders", which includes: parental support (consultations); teacher support (methodological assistance); support for children with autism and autism spectrum disorders (individual correction hours / activities).*

Keywords: *autism spectrum disorders, family diagnosis, parental education programs, Specialized intervention centers for autism spectrum disorders.*

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare care se caracterizează prin deficiențe calitative în interacțiunea socială, comunicare, precum și o tendință de a se angaja într-un comportament stereotip.

Autismul este tulburarea „centrală” din cadrul unui întreg spectru de tulburări de dezvoltare, cunoscut sub numele de tulburări din spectrul autist – TSA (autism spectrum disorders), alături de Sindromul Asperger și Tulburările pervazive de dezvoltare – nespecificate altfel, denumite și autism atipic (DSM-5) [7]. Simptomele tulburării spectrului autist (TSA) încep în copilăria timpurie și persistă în diferite grade pe tot parcursul vieții unei persoane.

Dicționarul explicativ al limbii române definește *autismul* drept o stare patologică caracterizată prin ruperea contactului cu realitatea exterioară și prin trăirea excesivă a unei vieți interioare. Cea mai utilizată definiție a autismului este cea publicată în 1944 de către Asociația Psihiatrică Americană în Manualul de diagnostic și statistice al bolilor mintale (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder) – DSM-IV [12]. Asociația menționează faptul că persoanele afectate de autism manifestă deficite la nivelul interacțiunilor sociale (utilizarea comportamentului nonverbal în comunicare, reciprocitate socială/emoțională), a comunicării verbale și nonverbale, precum și un domeniu restrâns, repetitiv și stereotip de interese și activități.

În ICD-10, criteriile de diagnostic pentru TSA sunt reprezentate prin tulburările calitative ale interacțiunii sociale, comunicării și comportamentului [11]. Clasificarea internațională ICD-11, intrată în acțiune de la 1 ianuarie 2022, include o secțiune care clasifică tulburările mentale și comportamentale. Secțiunea dedicată tulburărilor din spectrul autist conține următoarea clasificare [14]:

- 6A02 Tulburare de spectru autist, caracterizată prin deficite persistente în capacitatea de inițiere și de susținere a interacțiunii sociale reciproce și a comunicării sociale și

de o serie de tipare de comportament și interese restrânse, repetitive și inflexibile. Debutul tulburării apare în timpul perioadei de dezvoltare, de obicei în copilăria timpurie, dar simptomele se pot manifesta pe deplin doar mai târziu, când cerințele sociale depășesc capacitățile limitate. Deficitele sunt suficient de severe pentru a provoca deficiențe în domeniul personal, familial, social, educațional, ocupațional sau în alte domenii importante de funcționare și sunt, de obicei, o caracteristică permanentă a funcționării individului, observabilă în toate situațiile, deși pot varia în funcție de aspectele sociale, educaționale sau altele context. Persoanele diagnosticate cu tulburări din spectrul autist prezintă o gamă largă de funcții intelectuale și abilități lingvistice;

- 6A02.0 TSA fără dizabilitate intelectuală și cu afectarea ușoară sau absentă a limbajului funcțional;
- 6A02.1 Tulburarea de spectru autist cu dizabilitate intelectuală și afectare ușoară sau absentă a limbajului funcțional;
- 6A02.2 Tulburarea de spectru autist fără dizabilitate intelectuală și cu afectarea limbajului funcțional;
- 6A02.3 Tulburarea de spectru autist cu dizabilitate intelectuală și cu afectarea limbajului funcțional;
- 6A02.4 Tulburarea de spectru autist fără dizabilitate intelectuală și cu absența limbajului funcțional;
- 6A02.5 Tulburarea de spectru autist cu dizabilitate intelectuală și absența limbajului funcțional.

De accentuat, că în ICD-11, comparativ cu ICD-10, este inclusă Tulburarea de autism și exclus Sindromul Rett (LD90.4). Totodată, ICD-11 evidențiază caracteristicile esențiale (obligatorii) ale tulburării de autism [15]:

- Deficiențe persistente în inițierea și susținerea comunicării sociale și a interacțiunilor sociale reciproce care sunt în afara intervalului așteptat de funcționare tipică, având în vedere vârsta și nivelul de dezvoltare intelectuală a individului. Manifestările specifice ale acestor deficite variază în funcție de vârsta cronologică, capacitatea verbală și intelectuală și severitatea tulburării.
- Modele persistente de comportament, interese sau activități restrictive, repetitive și inflexibile care sunt în mod clar atipice sau excesive pentru vârsta individului și contextul sociocultural.
- Debutul tulburării are loc în perioada de dezvoltare, de obicei în copilăria timpurie, dar simptomele caracteristice pot să nu se manifeste pe deplin decât mai târziu, când solicitările sociale depășesc capacitățile limitate.
- Simptomele au ca rezultat o afectare semnificativă în domeniul personal, familial, social, educațional, ocupațional sau în alte domenii importante de funcționare. Unii indivizi cu tulburare de spectru autist sunt capabili să funcționeze adecvat în multe contexte printr-un efort excepțional, astfel încât deficitele lor pot să nu fie evidente pentru alții. Un diagnostic de tulburare de spectru autist este încă adecvat în astfel de cazuri.

Diverse aspecte ale autismului au devenit subiectul cercetărilor științifice de către mulți oameni de știință. Cercetările în domeniu relevă date și informații convingătoare despre tulburările din spectru autist.

Deficiențele calitative ale *interacțiunii sociale* sunt reprezentate de cel puțin două dintre următoarele cinci:

- incapacitatea de a utiliza în mod adecvat multiple comportamente nonverbale, cum ar fi privirea ochi-ochi, expresiile faciale, posturile și gesturile corpului pentru a regla interacțiunea socială;
- incapacitatea de a dezvolta relații cu colegii, semenii, folosind schimbul reciproc de interese, emoții sau activități comune;
- sporadic caută sau folosesc sprijinul altora pentru calmare sau empatizare în perioadele de stres;
- absența unei reacții spontane pentru a experimenta și împărtăși bucuria, interesele sau realizările cu alții;
- absența de reciprocitate emoțională, care se manifestă printr-un răspuns deficitar sau deviant față de emoțiile altora; absența modelării comportamentului în conformitate cu contextul social; integrarea instabilă și slabă a comportamentelor sociale, emoționale și comunicative.

Deficiențele calitative ale *comunicării* sunt reprezentate de cel puțin una dintre următoarele:

- reținerea sau absența completă a dezvoltării limbajului oral, care nu este însoțită de moduri alternative de comunicare compensatorie, cum ar fi expresiile faciale, gesturile ca o formă alternativă de comunicare (deseori precedată de o absență a gănguriturii);
- absența unei varietăți a jocurilor simbolice la o vârstă fragedă, a jocurilor cu conținut social;
- incapacitate relativă de a iniția sau menține o conversație cu alții (indiferent de nivelul achiziționării limbajului), în care să existe capacitatea de a răspunde la comunicarea altor persoane;
- utilizarea stereotipă sau repetitivă a limbajului sau utilizarea idiosincronică (inadecvată) a cuvintelor și expresiilor.

Comportamentele, interesele sau activitățile restrânse, repetitive sau stereotipe sunt reprezentate de cel puțin unul dintre următoarele patru:

- acțiuni active conforme intereselor stereotipe și limitate;
- menținerea rutinelor și ritualurilor specifice nefuncționale;
- mișcări mecanice stereotipe și repetitive ale membrelor superioare sau ale corpului, manierisme motorii stereotipe și repetitive care implică fie porțiuni, fie corpul în întregime (de exemplu, fluturatul sau răsucitul degetelor sau mâinilor ori mișcări complexe ale întregului corp);
- preocupări față de unele părți ale obiectelor sau elementele nefuncționale ale materialului ludic (de exemplu, mirosul lor, atingerea suprafeței sau zgomotul generat de vibrația lor).

Cele menționate demonstrează că tulburările în domeniul interacțiunii sociale se manifestă în neînțelegerea vorbirii adresate, incapacitatea de a folosi contactul vizual,

expresiile faciale, gesturile și mimica. În autism, reacția față de alte persoane este afectată și există o lipsă de înțelegere a normelor de comportament care corespund situației sociale. Acestor copii le este greu să comunice cu semenii, nu sunt interesați să se joace împreună și nu au subiecte și interese comune cu alte persoane.

Există multe abordări ale conceptului de „tulburare din spectrul autist” în diverse surse din literatură. În același timp, studiul literaturii științifice actuale de specialitate arată că sunt anumite premise pentru analiza teoretico-metodologică și fundamentarea apariției autismului la copiii mici. Totodată, caracteristicile dezvoltării personalității la copiii cu tulburări din spectrul autist, precum și caracteristicile socializării lor, nu și-au găsit deocamdată claritate.

Asistența medicală, psihologică și socio-pedagogică complexă a copiilor cu tulburare din spectrul autist are ca scop realizarea unei socializări cât mai complete a copilului. În același timp, sarcina principală este de a le dezvolta modalități și mijloace de comunicare, orientare socială și adaptare socială, precum și abilități cu ajutorul cărora copilul va putea interacționa activ și independent în societate.

Actualmente, în contextul implementării educației incluzive, se acordă din ce în ce mai multă atenție sprijinirii și dezvoltării persoanelor în condiții de disonogeneză (dezvoltare atipică). Deoarece principalul simptom al autismului este tulburarea interacțiunii sociale, procesul de adaptare socială a copiilor cu TSA este de o importanță deosebită. Succesul socializării unui copil cu TSA în instituțiile educaționale și în societate depinde în mare măsură de sprijinul psihopedagogic constant oferit de părinți, psihologi, profesori, colegi de clasă și alți membri ai societății.

La nivel internațional se consideră o prioritate necesitatea conștientizării problematicii aferente tulburărilor din spectru autist (TSA) și a impactului acesteia asupra stării de bine a familiei. Familiile copiilor cu tulburări din spectrul autist sunt de cele mai multe ori obligate să își schimbe rutinele zilnice, stilul de viață sau chiar viziunea asupra acesteia. Puși în fața unui asemenea context situațional, părinții copiilor cu TSA au puține șanse să dialogheze cu alți părinți.

TSA afectează în mod cert viața părinților, așa cum o arată o serie de cercetări referitoare la impactul diagnosticului de TSA asupra locului de muncă al părinților, asupra comportamentelor parentale și a mecanismelor de *coping* ale părinților.

Studiile realizate de UNICEF [9], Salvați Copiii [6] constată că nevoia de formare a părinților copiilor cu nevoi speciale (inclusiv TSA) este imperioasă în acest moment, fiind determinată de [5, pp. 11-12]:

- nivelul ridicat al excluziunii sau marginalizării în/din mediul școlar a copiilor cu nevoi educaționale speciale;
- diagnosticul copilului devenind, prin prisma etichetării, un diagnostic al familiei;
- nevoia de educare a părinților pentru a putea face față provocărilor specifice particularităților individuale ale copilului, a fi suport propriului copil;
- inițierea unor programe de educație parentală specifice asistenței complexe a copiilor cu TSA în Centrele specializate și acasă.

Programele care îi ajută pe părinți să își dezvolte, să își îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea copilului și să învețe să folosească modalități

alternative de abordare a situațiilor dificile întâlnite în creșterea și educarea copilului sunt adesea neglijate, chiar dacă necesitatea lor este evidentă.

În ultimii ani a fost conștientizată nevoia consilierii și educării părinților în general și în mod deosebit a părinților copiilor cu o dezvoltare atipică. Acest lucru este datorat înființării în 2019 în RM a *Centrelor specializate de intervenție în tulburări de spectru autist* prin intermediul cărora are loc oferirea de suport părinților pentru realizarea maximă a potențialului de dezvoltare a copilului și suportul copiilor/tinerilor în vederea reabilitării medico-sociale, incluziunii sociale și educaționale, precum și prevenirea abandonului [2].

În scopul asigurării accesului persoanelor cu tulburări din spectru autist din diverse grupe de vârstă la servicii specializate de calitate la nivel de comunitate, Guvernul a aprobat în 2019 Regulamentul-cadru de organizare și funcționare al Centrului specializat de intervenție pentru tulburări din spectrul autist și Standardele minime de calitate pentru serviciile medico-sociale prestate în cadrul centrelor specializate de intervenție pentru tulburări din spectrul autist. Centrul specializat de intervenții pentru Tulburări din Spectrul Autist reprezintă un serviciu medico-social distinct, care oferă persoanelor cu probleme de dezvoltare psihologică profundă, inclusiv cu TSA, asistență și reabilitare psihosocială, susținerea în incluziunea în sistemul educațional, sprijin și mediere în relațiile cu familia și comunitatea.

Regulamentul-cadru de organizare și funcționare al Centrului specializat de intervenție pentru tulburări din spectrul autist presupune reglementarea serviciului specializat pentru copii (3-18 ani) și tinerii adulți (18-25 ani) cu TSA. Scopul creării centrelor specializate de intervenție pentru tulburări de spectru autist constă în asigurarea asistenței copiilor și tinerilor adulți cu TSA sau risc de apariție al acestora, oferirea de suport părinților pentru realizarea maximă a potențialului de dezvoltare a copilului și suportul tinerilor adulți, în vederea reabilitării medico-sociale, incluziunii sociale și educaționale, precum și prevenirea abandonului și instituționalizării al acestei categorii.

Activitățile Centrului sunt realizate prin colaborare intersectorială dintre specialiștii din domeniul medical, social și psihopedagogic în cadrul echipelor multidisciplinare, în parteneriat cu părinții/alt reprezentant legal/îngrijitorii copilului sau tînărului prin acordarea serviciilor de sănătate mintală, corecție logopedică, kinetoterapie, servicii psihopedagogice, psihologice.

Centre de acest gen sunt și pot fi create de către autoritățile administrației publice centrale, autoritățile administrației publice locale de nivelul II, organizațiile necomerciale din țară și internaționale prin coordonare cu Ministerul Sănătății, Ministerul Muncii și Protecției Sociale și autoritățile publice locale în parteneriat cu organizațiile necomerciale sau private, pe baza unui acord de activitate comună.

În procesul asistenței psihopedagogice a copiilor cu tulburări de spectru autist în educație o concepție importantă o are afirmația potrivit căreia problema dezvoltării copilului, în fiecare caz particular, este și a însuși copilului, a părinților, specialiștilor/profesorilor/educatorilor și a mediului apropiat. O soluție de succes la problema asistenței psihopedagogice a copiilor cu tulburări de spectru autist în educație este cazul, în care eforturile comune sunt recunoscute ca nucleu metodologic al sprijinului copilului, cooperarea tuturor adulților interesați de bunăstarea copilului – familia, specialiștii implicați în proces, precum și serviciile altor instituții, organizații etc.

Coerența, integrarea activităților profesionale specializate ale diferiților specialiști în educație este o problemă metodologică - devine impetuos de necesar de a coordona nu numai obiectivele, ci și modalitățile de interacțiune și mijloacele de sprijin, asistență.

TSA afectează în mod cert viața părinților. Cercetările arată că impactul diagnosticului de TSA asupra locului de muncă al părinților este evident și deficitar în legislația și în politicile socio-educative. De asemenea, sunt evaluate și consecințele asupra comportamentelor parentale care semnifică nevoia de educație a părinților, consiliere specială și psihologică, precum și a mecanismelor de coping ale părinților.

La nivel european, Recomandarea Comitetului de miniștri CM/Rec (2006) [13], face referire la rolul părinților în formarea și educația copiilor – element care este încă deficitar în politicile socio-educative din R. Moldova.

Republica Moldova în ultimii douăzeci de ani s-a confruntat cu mai multe provocări și schimbări de ordin economic și sociocultural, care implicit au generat diverse inegalități, inclusiv în ceea ce privește asigurarea dreptului fiecărui copil la dezvoltare, bunăstare și educație. Inegalitatea socioeconomică, culturală, fenomenele de migrație, exodul rural, dispersarea familiilor și perturbarea sistemului de valori al familiei, au afectat îngrijirea și educația copiilor, precum și posibilitățile acestora de a atinge potențialul maxim de dezvoltare.

Nu este de neglijat rolul important, care îi revine familiei, modului în care părinții sunt implicați în educația și îngrijirea copiilor, fapt ce influențează în mod esențial dezvoltarea (fizică și psihică) a acestora, starea de sănătate, rezultatele școlare, interacțiunile cu ceilalți membri ai comunității etc.

Studiile efectuate în domeniile sănătății, educației, protecției copilului au constatat lipsa sau existența unor cunoștințe, atitudini, practici lacunare și inadaptate condițiilor socioculturale actuale în rândul familiilor, referitoare la aspecte ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului. O atare stare de lucruri influențează în mod direct dezvoltarea precară a copilului – atât fizică, cât și cognitivă și socioemoțională. Analiza politicilor și cadrului legal privind dezvoltarea abilităților și competențelor parentale în Republica Moldova constată lipsa unei viziuni unitare și intersectoriale a acțiunilor, activităților și serviciilor orientate în această direcție.

Dezvoltarea competențelor parentale și a serviciilor specializate de educație parentală ca necesitate și imperativ se regăsește în diverse acte normative, care pun un accent deosebit pe relațiile dintre specialiști și părinți și încurajarea parteneriatului, colaborării cu părinții, precum și pe modalitățile de încurajare a părinților să devină parteneri ai școlii/grădiniței.

Prezentul studiu are la bază analiza studiilor de caz și interviurilor cu părinți de copii diagnosticați cu TSA, menite să identifice nevoile de servicii ale părinților copiilor cu TSA pentru ariile: educație și viață școlară, viață de familie, terapie specifică TSA. În demersul nostru de realizare a cercetării s-au utilizat metode de colectare și analiză a datelor: analiza documentelor; studiul de caz; ghid de interviu cu părinții copiilor diagnosticați cu TSA care accesează servicii de terapie în Centrul specializat de intervenție în tulburări de spectru autist SOS AUTISM. Centrul medical „SOS Autism” este unitate instituțională din componența Asociației Obștești SOS AUTISM, înființată de părinții copiilor ce suferă de tulburări de spectru autist (TSA) și specialiștii din domeniu.

Participanții la studiu au considerat că soluțiile/serviciile pentru nevoile resimțite de întreaga familie sunt:

- elaborarea de politici și programe de asistență medico-psiho-socială coerente;
- formarea părinților în tehnicile terapiei comportamentale, care să le permită să-și ajute copilul să fie cât mai independent posibil (complementar serviciilor de intervenție oferite de specialiști);
- încadrarea copiilor cu autism la forme care să ofere o formare profesională adecvată nevoilor și potențialului persoanei cu TSA;
- servicii de suport psihologic pentru întreaga familie pe toată durata vieții;
- posibilitatea ca părinții să-și poată menține un loc de muncă etc.

Datorită numeroaselor solicitări ale părinților pentru a primi sfaturi și ajutor de la specialiști, Centrele specializate de intervenție în tulburări de spectru autist organizează, după experiența țărilor europene, „Școala pentru părinții copiilor cu autism și tulburări din spectrul autismului”, care include următoarele domenii:

- suportul părinților (consultații);
- suportul cadrelor didactice (asistență metodologică);
- suport pentru copiii cu autism și tulburări din spectrul autismului (ore/activități individuale de corecție).

Identificarea acestor domenii a și determinat spectrul de servicii adresate familiei copiilor cu TSA:

- consultații individuale ale părinților de către specialiștii Centrului;
- seminarii de formare, mese rotunde, ateliere de lucru;
- crearea grupului de sprijin, întâlniri și ședințe în grup;
- cursuri la Școala de Părinți ai Copiilor cu TSA în cadrul „Programului de Sprijin Psihologic și Pedagogic pentru Familiile cu Copii cu TSA”.

În marea majoritate, suportul părinților, a familiei copiilor cu TSA ține de rezolvarea problemelor legate de echilibrul emoțional în familie, educația și dezvoltarea copilului: abordarea dificultăților majore ale fiecărui părinte care le pot afecta capacitatea de a-și îndeplini responsabilitățile parentale; lucrul cu diferitele stiluri parentale de comunicare și educație, cu stresul asociat cu dezvoltarea, educația și adaptarea socială a copilului etc.

Deși există centru specializate și programe care îi ajută pe părinții copiilor diagnosticați cu TSA să își îmbunătățească abilitățile parentale, putem afirma că la moment suntem încă insuficient pregătiți pentru a oferi condiții adecvate copiilor cu autism și familiilor lor. Dincolo de toate acestea, nu putem să nu constatăm că s-au făcut o serie de progrese față de situația din anii anteriori. CNAM a semnat în anul 2020 un contract cu Asociația Obștească „SOS Autism”, astfel copiii cu autism din R. Moldova vor beneficia de teste de diagnostic și terapii apreciate și recunoscute la nivel internațional. Se întâmplă după ce Compania Națională de Asigurări în Medicină (CNAM) a contractat, în premieră, unele servicii de intervenție în cazul copiilor cu tulburări de spectru autist.

De asemenea, în temeiul art.16 alin. (4) lit. d) din Legea nr.1402/1997 privind sănătatea mentală (MO al R. Moldova, 1998, nr.44-46, art.310) și al art. 10 alin. (3) din Legea asistenței sociale nr. 547/2003 (MO al R. Moldova, 2004, nr.42-44, art.249), dar și în scopul asigurării persoanelor cu tulburări de spectru autist din diverse grupe de vârstă la accesul serviciilor specializate de calitate la nivel de comunitate, în 2019 Guvernul R.

Moldova a aprobat Regulamentul-cadru privind organizarea și funcționarea Centrului specializat de intervenție în tulburări de spectru autist și Standardele minime de calitate pentru serviciile medico-sociale prestate în centrele specializate de intervenție în tulburări de spectru autist [8; 3; 1].

Este de menționat, că serviciile sunt oferite de echipe multidisciplinare, componența căreia include profesioniști și părinții sau reprezentanții legali / îngrijitorii copilului.

Complexitatea serviciilor orientate pentru prevenirea/diminuarea și asistența problemelor de dezvoltare identificate, oferite copiilor/tinerilor cu TSA și familiilor acestora, în scopul creșterii potențialului lor de dezvoltare, precum și suportul psihopedagogic și medico-social oferit, reprezintă programe de intervenție în TSA [2].

Totodată, însă, este nevoie în continuare de:

- informare cu privire la autism și la specificul acestuia;
- consiliere și referire către servicii specializate;
- susținerea terapiei pentru copil pe termen lung;
- extinderea / înființarea unui sistem de servicii de respiro pentru părinți;
- flexibilizarea sistemului de protecție și asistență socială pentru a fi adaptat nevoilor persoanelor afectate de TSA;
- realizarea unor modificări legislative pentru o abordare coerentă și adecvată a politicilor menite să contribuie la rezolvarea problemelor familiilor și persoanelor afectate de TSA.

TSA este o tulburare care exclusiv nu afectează numai persoana diagnosticată, ci și mediul familial al acesteia. În consecință, are loc schimbarea viziunii asupra contextului familial, reorganizarea vieții de zi cu zi, toți membrii familiei transformându-se în persoane afectate direct sau indirect de această tulburare. Familia va face parte întodeauna din procesul de intervenție și asistentă (Identity, 2017).

Întrucât familia copilului cu TSA reprezintă un actor important în domeniul social și psiho-pedagogic pentru copil, aceasta are nevoi, egal de importante ca cele ale copilului cu TSA, ce accentuează participarea ei la servicii de suport, sprijinire și orientare către incluziunea socială [10]. Studiul realizat a evidențiat că suportul psihopedagogic și social pentru familiile care cresc copii cu TSA este un domeniu deosebit de activitate pentru intervențiile în tulburări de spectru autist. Rezultatele studiului au permis identificarea nevoilor concrete și actuale ale părinților copiilor cu TSA și în scopul creării de noi servicii, care vor vedea familia ca membri ai echipei de intervenție.

Tulburările din spectrul autist provoacă un spectru de probleme generale ceea ce determină și impactul acestora la nivel nu numai medical, dar și pronunțat social. De aici și necesitatea ca fiecare verigă din lanțul sistemului care contribuie la recuperarea/dezvoltarea/formarea copilului cu TSA (părinte, educator, diferiți terapeuți specializați, medici etc.) să fie conștientă de posibilele obstacole pe care le poate întâlni pe parcursul procesului de recuperare-integrare. Toți actorii mai sus amintiți trebuie să fie pregătiți să facă față cu profesionalism, răbdare, creativitate tuturor provocărilor pe care autismul le implică.

Necesitatea abordării sistematice și coerente a problematicii TSA este determinată și de faptul că prevalența autismului este tot mai mare de la un an la altul. Studiile

efectuate de Blumberg, Stephen J., et al. (2013) scot în evidență și atenție că tulburările din spectrul autist tind să fie mai accentuate decât cancerul la copii, diabetul infantil și SIDA împreună luate în totalitate, în comun. Cercetările recente (Peeters, T., 2009) arată că tulburările din spectrul autist pot afecta orice familie, indiferent de rasă, etnie sau mediu social. Cu privire la incidența TSA, raportul pe sexe este de 4 : 1 pentru băieți, iar din perspectiva gradului de afectare se pare că persoanele de sex feminin sunt mai profund afectate decât cele de sex masculin (Gherguț, A., 2013).

Chiar dacă în ultimii ani s-au înregistrat modificări semnificative în abordarea problemicii pe care noi o analizăm, remarcăm faptul că schimbările vin pe fondul unor inițiative ale societății civile, asociații de părinți, ONG-uri specializate în drepturile persoanelor cu nevoi educaționale speciale, reprezentanți ai mediului academic etc.

Ceea ce ține de realizarea drepturilor copiilor cu tulburări din spectru autist în R. Moldova nu avem o analiză temeinică și cuprinzătoare sau un studiu științifico-praxiologic separat. Intervențiile terapeutice, specifice acestei categorii de beneficiari, copii/tineri cu tulburări din spectrul autist, pot fi considerate ca fiind tehnici împrumutate din metodologiile eficiente internaționale și adaptate pentru Moldova. De asemenea, conturarea direcțiilor de acțiune și intervenție în acest domeniu este încă într-o fază de identificare și derulare.

Concepută ca o entitate integră și complexă, asistența psihopedagogică a copiilor/tinerilor cu TSA și familiei acestora, în accepțiunea noastră, reprezintă un complex de măsuri preventive, informațional-educaționale, diagnostice și corective care vizează proiectarea și implementarea strategiilor pedagogice ce ar eficientiza socializarea copiilor cu TSA în familie, într-o instituție educațională și societate. Astfel, asistența psihopedagogică reprezintă o totalitate de activități complexe, proiectate și organizate sistemic și coerent, direcționate spre elaborarea și realizarea unui traseu individualizat de dezvoltare personală și educație specială a copilului cu TSA; depășirea dificultăților de adaptare socială.

Acestea fiind spuse, încurajează dezvoltarea unor servicii destinate părinților, ca suport pentru creșterea nivelului de cunoștințe ale acestora: centre de resurse și informare a familiei; centre de zi de asistență a copiilor cu cerințe educaționale speciale și părinților; centre de consultanță; serviciul de voluntari la domiciliu.

Aceste servicii sunt necesare datorită identificării unui nivel insuficient de informare a părinților privind oportunitățile de educație pentru copii, a nevoilor de dezvoltare a abilităților și practicilor parentale, cu accent deosebit pe copilul cu cerințe educaționale speciale.

Există necesitatea extinderii serviciilor educaționale pe lângă instituțiile de învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal municipale/raionale pentru părinți / reprezentanții legali/persoana în grija căreia se află copilul. Aceștea ar beneficia de ajutor, asistență, sprijin și practici educaționale, servicii de educație parentală.

Studiul nostru a constatat această necesitate a dezvoltării și diversificării serviciilor de informare/documentare/ asistență și consiliere psihopedagogică/consultanță a părinților și a viitorilor părinți în structurile la nivel de grădiniță, școală primară, gimnaziu, liceu, centre de sănătate, maternități și spitale pentru copii, centre comunitare, centre de zi, etc. Sunt de mare valoare și folos pentru părinții copiilor cu TSA centrele de resurse și informare pentru părinți, centrele de documentare și informare, serviciile de asistență

psihopedagogică, centrele de resurse pentru educația incluzivă, centrele de sănătate prietenoase tinerilor, școli ale părinților etc., și crearea/conversia altora noi, în special pentru familiile în situație de risc; a serviciilor de intervenție timpurie pentru copii și programe pentru părinți / familii.

Ținem să menționăm, că serviciile întru susținerea și ajutorarea părinților și familiei copilului cu TSA se cer a fi într-un sistem național intersectorial funcțional, cu acces asigurat al părinților și viitorilor părinți la informare, cursuri/servicii/programe de educație parentală și colaborare intersectorială eficientă, inclusiv la crearea cadrului legal necesar pentru contractarea serviciilor de informare, educație, consultare etc. a familiei.

Este cert, că familia modelează și influențează ființa umană. Participarea activă și competentă a părinților / familiei în educația și reabilitarea copilului cu TSA conduce la rezultate bune la grădiniță/scoală și în societate pentru mult timp. Copii devin pregătiți să înfrunte realitatea, cu o personalitate relativ independentă.

Referințe bibliografice:

1. BĂNĂRESCU, M. *Incluziunea socială a copiilor cu tulburări din spectru autist în Republica Moldova*. Raport tematic. Chișinău, 2016.
2. HG Nr. 234 din 24-04-2019 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Centrului specializat de intervenție în tulburări de spectru autist și a Standardelor minime de calitate.
3. *Incluziunea educațională a copiilor cu Tulburări din Spectrul Autist*. Ghidul metodologic. Ordinul MECC al Republicii Moldova nr. 671 din 01 august 2017.
4. LUPUȘOR, R.-M. Integrarea copiilor cu autism în școlile de masă. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2018, nr. 5 (115), pp. 145-148. ISSN 1857-2103, E-ISSN 2345-1025.
5. MARES, G., TOTH, A.I. *Studiu privind nevoile de servicii în rândul părinților copiilor și tinerilor cu TSA* [online]. București, 2015. 51 p. [citată 23.11.2023]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/339303401_Studiu_privind_nevoile_de_servicii_in_randul_parintilor_copii_si_tinerilor_cu_TSA
6. Organizația Salvați Copiii. *O abordare pozitivă, bazată pe respectarea drepturilor copiilor*. Ghid pentru dezvoltarea relațiilor sănătoase între părinți și copii. București: Speed Promotion, 2012.
7. PINKO, D.L. *Particularități ale procesării auditive în contextul tulburărilor din spectrul autist* [online] [citată 24.11.2023]. Disponibil: <https://www.google.com/search?client=firefox-b>
8. *Programul național de sănătate mintală pentru anii 2017 – 2021 și a Planul de acțiuni pentru implementarea Programului*, HG Nr.337 din 26.05.2017.
9. UNICEF România, Fundația Copiii Noștri, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. *Studiu privind necesitatea implementării Strategiei Naționale Integrate de Formare și Dezvoltare a Competențelor Parentale*. București, 2011.
10. VRABIE, S. Consilierea familiei și a copilului cu autism. In: *Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*. 2015, nr. 1 (1), pp. 89-100. ISSN 2345-1866, E-ISSN 2345-1904.
11. БЕТКЕР, Л.М. *Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебно-методическое пособие для учителей и специалистов образовательных организаций*. Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2013. 82 с.
12. [online] [citată 25.11.2023]. Disponibil: http://www.stopautismului.ro/cum_va_putem_ajuta.html#1
13. [online] [citată 26.11.2023]. Disponibil: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?>
14. [online] [citată 27.11.2023]. Disponibil: <http://www.unitedautism.ro/tulburarile-de-spectru-autist-clasificare-icd-11/>
15. [online] [citată 28.11.2023]. Disponibil: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРИ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЯХ РЕЧИ

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

Abstract: *The materials of the article are devoted to one of the pressing problems of the development of students with severe speech impairments in society – their professional self-determination. Such important aspects of this issue as the improvement of the socially determined characteristics of schoolchildren of the designated contingent and the accumulation of social experience are revealed.*

Keywords: *professional self-determination, speech impairment, social development, individuality.*

Профессиональное самоопределение представляет становление индивидуального стиля жизни человека, ориентированного на приобретение в будущем профессии. Это – не сам выбор профессии, а организация собственного социального развития, путь к самореализации в жизни [7, с. 196; 10, сс. 3-13].

С представленной позиции несомненен интерес к таким направлениям развития человека в обществе, как совершенствование его социально обусловленных особенностей субъекта коллективной деятельности и накопление социального опыта. Именно представленные направления обеспечат индивида личностными характеристиками и основой для готовности в последующем к адекватному профессиональному самоопределению. Это относится и к лицам с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Совершенствование социально обусловленных особенностей старшеклассников с ТНР как субъекта деятельности предполагает формирование тех характеристик, которые явятся основой воспитания лиц с ТНР как полноценных субъектов общей деятельности, реализуемой в рамках коллектива. К решению данного вопроса следует подходить с позиции учета объективных ограничений, заданных имеющимся психофизическим нарушением, и диктующих настоятельную особую помощи в реализации собственных способностей на основе учета и личных, и общественных интересов. Такая позиция предусматривает актуализацию гуманитарно-культурологической образовательной парадигмы как ориентира на систематическое и целенаправленное формирование способностей у лиц с ТНР к самостоятельной жизни. Рассматривая актуализацию гуманитарно-культурологической образовательной парадигмы образование следует понимать как: культурный процесс, в центре которого стоит индивидуальность человека, ориентированная на самоопределение; самостоятельную часть культуры, воспроизводящую ее целостность в многообразии всех признаков; стратегию, обеспечивающую социализацию школьников; процесс саморазвития, самоактуализации индивида. Актуализация гуманитарно-культурологической образовательной парадигмы предполагает ориентацию именно на учащихся и складывающиеся между ними отношения в деятельности [2]. Это – реализация

социокультурного контекста образования, то есть понимания сущности влияния среды на формирование человека. Не менее актуально и понимание влияния каждого человека на социальные трансформации как их непосредственного участника. Вырисовывается двуединый процесс в виде взаимовлияния социальной среды и человека в ходе целостного общественного развития. Сказанное, определяя актуализацию гуманитарно-культурологической образовательной парадигмы в качестве основного механизма, позволяет подойти к определению других механизмов совершенствования социально обусловленных особенностей лиц с ТНР как стратегического направления профессионального самоопределения указанного контингента. В таком ракурсе в первую очередь следует констатировать, что самоопределение всегда есть хорошее понимание собственных реальных возможностей и интересов в соответствии с запросами окружающих. В означенной ситуации необходимым видится такая организация собственной деятельности, которая не противоречила бы не просто требованиям общества к человеку, но и лежала в плоскости актуальных способностей каждого индивида. Указанное понимание определяет настоятельность осознания своей индивидуальности каждым учащимся с ТНР.

Осознание своей индивидуальности – это есть самосознание, то есть понимание себя как человека, занимающего определенное место в общественной жизни, наделенного правами и обязанностями, что обуславливает целесообразность воспитания самосознания принять за основной механизм совершенствования социально обусловленных особенностей старшеклассников с ТНР как субъекта деятельности. Воспитание самосознания учитывает, что самосознание есть знание о собственных интеллектуальных, эмоционально-волевых характеристиках и способностях. Это – перманентный процесс самопознания, то есть осмысления себя, своего социального места на основе адекватного представления о личном психофизиологическом статусе, определяющем реальность правильного выбора в структуре профессионального самоопределения. Прослеживается важность адекватного суждения о себе во всех психофизических проявлениях, о собственных качествах как потенциальных возможностях индивидуально полноценного социального развития, неотъемлемой составляющей которого и выступает профессиональное самоопределение. Правильное суждение о себе есть показатель наличия адекватной самооценки, формирование которой является результатом сопоставления себя с окружающими. Первоначально главенствует ориентир на мнение значимых лиц (родственников, учителей, сверстников), но в последующем постепенно проявляется автономизация от него. Так происходит становление самостоятельности в собственных суждениях, развивается мотивация достижения, ориентированная на избежание неудач и предполагаемый успех как в индивидуальной, так и совместной с другими людьми деятельности.

Адекватную мотивацию достижения следует понимать не только с позиции индивидуально-личностного приобретения, но рассматривать в ракурсе принятия себя как равноправной составляющей коллектива, активного его деятеля. В обратном случае – выключение из общественной группы, самообособление, ограничение своей деятельности строго рамками личных запросов.

Одним из механизмов предотвращения подобной ситуации явится осознание важности полноценных контактов, то есть осознание значимости общения в коллективе. Осознание значимости общения в коллективе не просто служит стимулом для налаживания социальных контактов, но и способствует собственному развитию посредством приобретения передаваемого через этот процесс социального опыта как совокупности знаний и умений, гарантирующих полноценность жизнепроживания любого человека. Через общение индивид усваивает интересы окружающих, соотнося их с собственными. Положительное общение способствует единению этих интересов. Так оформляется понимание запросов коллектива в качестве еще одного механизма совершенствования социально обусловленных особенностей лиц с ТНР как субъекта деятельности. Школьник с ТНР приобретает субъективную позицию, характеризующую его личностное отношение ко всему происходящему в социуме. На основе такой позиции он выстраивает собственное поведение, соизмеряя его с повседневной данностью. Школьник начинает достаточно осознанно относиться к пониманию правомерности, неправомерности тех или иных своих действий в заданной социальной ситуации. Через это осознание приходит становление желания занять активную позицию в наблюдаемых повседневных событиях, то есть принять к «исполнению» определенную социальную роль в соответствии с собственными представлениями о своем месте в активном коллективном проживании. Подобная постановка вопроса позволяет готовность к социально-ролевому поведению также рассматривать в значении механизма совершенствования социально обусловленных особенностей лиц с ТНР как субъекта деятельности.

Вышесказанное обосновано следующим. Социальное развитие, выступая одним из приоритетных направлений специального образования, решает в отношении учащихся с ТНР вопросы их становления в системе многообразия общественных отношений. Это – успешность социализации как процесса приспособления к условиям социума, социальная адаптация как факт такого приспособления, и интеграция в общество как установление оптимальных связей в структуре «человек-общество».

В представленной условной модели социального развития при ТНР прослеживается ориентация именно на общественные отношения, что и задает направленность индивидуального поведения и его специфику. Подразумевается, что индивид постепенно начинает осознавать свое место в системе коллективных отношений, понимать собственную значимость с позиции активности в деятельностных связях с другими. В таком ракурсе человек начинает выстраивать свое поведение, желая соотнести себя с активным участником всего происходящего. Так начинает формироваться социально-ролевое поведение как отражение индивидом личного понимания собственного места в коллективе. Социально-ролевое поведение детерминировано тем, что нарушение общения, будучи центральным дефектом в структуре ТНР, ограничивает детей в социальных контактах, создает вокруг них информационный вакуум, усложняющий задачу полноценно вписаться в среду себе подобных, приводит к ограниченности речевой коммуникации и, как результат, к неспособности полноценного осознания своего места в коллективной деятельности.

Также следует учесть, что онтогенетическая социализация таких детей осуществляется довольно-таки своеобразно и не детерминируется стремлением к общению с окружающими. Это проявляется в отказе от речевых контактов. В силу отмеченного их поведение в социуме напоминает копирование поступков других, но не действия, лично спрограммированные с осознанием их соответствия и значимости. Даже в случаях внешней видимости желания общаться с окружающими в условиях нарушений речи отмечается заметное расхождение между стремлением к речевым контактам и способностью актуализировать это стремление. Именно это и приводит к выработке определенных форм поведения, характеризующегося удовлетворенностью самим фактом вербального общения, но не его информативностью, что проявляется в отсутствии анализа полученной информации с позиции ее значимости. Налицо – пассивность в общественной деятельности, неготовность к реальному осознанию собственной роли в совместной с коллективом активной жизни. Отмеченное и определяет подготовку к социально-ролевому поведению как механизм профессионального самоопределения в условиях ТНР.

Совершенствование социально обусловленных особенностей лиц с ТНР как субъекта деятельности обеспечивает индивида основой для организации эффективного взаимодействия с окружающей средой, в ходе которого человек отражает многообразие свойств ее объектов и явлений. Так происходит приобретение знаний о реальной действительности. Будучи постоянным субъектом совместной с окружающими деятельности, человек закрепляет эти знания как основу выстраивания собственного поведения в условиях социальной среды [4, сс. 3-8]. Это есть накопление социального опыта, то есть опыта совместной жизнедеятельности людей, зафиксированного в знаниях и методах познания, принципах и нормах поведения, моральных представлениях. Через усвоение социального опыта индивид открывает многогранность требований общества к человеку, многообразие отношений между общественными и личными интересами, социальный смысл частных поступков в общественных условиях, познает нравственную ценность взаимопомощи. Велика роль социального опыта для полноценной организации взаимодействия с социумом, т. к. социальный опыт выступает основой формирования жизненных планов, взаимодействия людей в социальной среде [1; 3; 9]. Роль усвоения социального опыта в том, что индивид открывает для себя сложность требований общества к человеку, взаимозависимость и многообразие общественных явлений. Недостаточное овладение социальным опытом нарушает совокупность психологических принципов и правил межличностного взаимодействия. Так возникает искусственное препятствие на пути естественного желания быть понятым другими и создать о себе должное впечатление. Вырисовывается искусственная самоизоляция, приводящая к «выключению» человека из сферы полноценного социального развития как значимое препятствие для реальности профессионального самоопределения в последующем.

С целью накопления социального опыта в первую очередь необходима помощь в организации нормального речевого общения. Такая необходимость обусловлена неполноценностью развития у учащихся с ТНР вербальных контактов.

Поскольку профессиональное самоопределение неразрывно связано с успешной интеграцией в общество, то ориентир на таковое реализуется через качественное взаимодействие с окружающими, предполагающее активную социальную самостоятельность индивида в приобретении устоявшихся и принятых обществом знаний об эффективности жизни каждого человека, которые и составляют социальный опыт. Такие знания – основа для полноценной жизни в обществе в целом, в том числе и профессиональном самоопределении как условии успешной социальной интеграции. Сказанное позволяет обратить внимание на формирование социальной самостоятельности в позиции основного механизма накопления социального опыта как направления профессионального самоопределения старшеклассников с ТНР. Самостоятельность в активной социальной жизни предполагает умение поставить цель, добиваясь ее достижения своими силами, наличие ответственности, готовность действовать инициативно в условиях любой окружающей обстановки, требующей принятия решений [5]. Именно проявление социальной самостоятельности позволит обучающемуся определить для себя в дальнейшем наиболее соответствующую личным способностям сферу профессиональной деятельности, а также качественно приобретать и эффективно использовать практические сведения для последующей успешной их реализации в профессиональной деятельности.

О проявлениях специфики формирования социальной самостоятельности в условиях ТНР можно говорить уже в отношении детей дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что имеющиеся вторичные отклонения в развитии интеллектуальной, волевой и сенсорной сфер обуславливают специфические характеристики познавательной деятельности, проявляющиеся в безынициативности [6]. Безынициативность может привести к стремлению самоустранения от общих с другими дел, ставя ребенка с ТНР в условия социальной самоизоляции, а в лучшем случае определяет место лишь пассивного наблюдателя за происходящими событиями. Такое явление вполне ожидаемо при отсутствии специальных мероприятий по его предупреждению уже с дошкольниками с ТНР как основы для последующей активной работы по формированию самостоятельности в социуме. Отмеченное позволяет говорить о настоятельности специальной работы, начатой в условиях ТНР в дошкольном учреждении, как основы для формирования социальной самостоятельности на последующих этапах развития детей представляемой категории. Следует отметить, что такая работа ведется, что позволяет говорить о наличии оснований для успешного становления социальной самостоятельности.

Одним из показателей социальной самостоятельности является готовность обосновывать для окружающих людей собственные поступки и действия. Такая готовность – показатель социальной ответственности как особого отношения индивида к людям и обществу в целом, характеризующегося добровольным принятием на себя обязанностей в русле коллективных ожиданий. Значит воспитание социальной ответственности следует принять за еще один механизм накопления социального опыта старшеклассниками с ТНР.

Под социальной ответственностью понимают определенность детей в форме личностной сознательности, понимания связи своего и общественного

развития, осознанное отношение к собственным поступкам и социальным действиям в ракурсе личностной нравственности в виде дисциплинированности, коллективизма как регуляторов человеческого поведения [8]. Сказанное позволяет подойти к вопросу становления социальной ответственности как основы социального поведения индивида, то есть поведения на основе учета коллективных целей. Социальное поведение в целом – это поведение человека, рассчитанное не только на удовлетворение собственных интересов как стимулов саморазвития, но и подразумевающее влияние на других людей в процессе достижения коллективно значимых результатов совместной деятельности. В подобном ракурсе представляется важным формирование у школьников с ТНР способности к рефлексии как одного из механизмов накопления социального опыта как стратегического направления профессионального самоопределения старшеклассников с ТНР. Именно с позиции накопления социального опыта старшеклассниками с ТНР как стратегического направления их профессионального самоопределения способность к рефлексии следует рассматривать и в контексте самопонимания, и в контексте совместной деятельности людей. Рефлексия есть возможность человека через внутреннее самопознание адекватно включаться в многообразие взаимодействия с окружающей действительностью. Это предполагает способность к такой реакции на происходящие вокруг события, которая не просто проявится в форме каких-либо сиюминутных действий, а послужит основой для формирования перманентности в поведении, то есть будет индивидуально осознанна и эффективна в совместной с другими деятельности. Такой подход позволяет трактовать способность к рефлексии как социальное образование, представляющее осознанную индивидуальную реакцию на всю совокупность коллективных действий, ориентированных на реализацию общей цели. Способность к рефлексии оказывает непосредственное влияние и на процесс реализации любой деятельности, и на достигнутый конечный результат. Для возникновения рефлексии необходима полноценная коммуникация, поскольку рефлексия – важный компонент именно общения как средства передачи обоюдно важной информации.

В целом же способность к рефлексии следует рассматривать как средство обеспечения эффективности воспитания и личностных, и профессиональных качеств индивида, лежащих в основе профессионального самоопределения в целом. Именно исходя из отмеченной позиции, определяющей профессиональное самоопределение конечной целью, способность к рефлексии – важный механизм реализации такого направления, как накопление социального опыта. На основании сказанного выше следует, что направлениями совершенствования социально обусловленных особенностей старшеклассников с ТНР как субъекта деятельности являются: актуализация гуманитарно-культурологической образовательной парадигмы; воспитание самосознания как понимания себя человеком, занимающим определенное место в общественной жизни; осознание значимости общения в коллективе; формирование социально-ролевого поведения. К направлениям накопления социального опыта старшеклассниками с ТНР следует отнести: формирование социальной самостоятельности; воспитание социальной ответственности; формирование способности к рефлексии.

Библиографические ссылки:

1. АМОШАВИЛИ, Ш.А. *Гуманно-личностный подход к детям*. М.: Ин-т практической психологии, 1998. 544 с. ISBN 5-89395-066-6.
2. БРАТЧЕНКО, С.Л. *Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты)*. М.: Смысл, 1999. 137 с. ISBN 5-89357-053-7.
3. БУЕВА, Л.П. *Человек: деятельность и общение*. М.: Мысль, 1978. 216 с.
4. ВОЛКОВ, Б.С. *Психология подростка, 3-е изд., исправл. и доп.* М.: Педагогическое общество России, 2001. 160 с. ISBN 5-93134-131-5.
5. ГРИШАЕВА, С.А. Социальные представления российской молодежи. В: *Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции*, РГУ им. А. Н. Косыгина, 16 июня 2017. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017, сс. 224–226. ISBN 978-5-87055-540-9.
6. ГАРКУШИ, Ю.Ф. *Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения*. М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2008. 192 с. ISBN 978-5-88923-136-3.
7. КОН, И.С. *Психология ранней юности: Книга для учителя*. М.: Просвещение, 1989. 255 с. ISBN 5-09-001053-6.
8. ЛАВРЕНТЬЕВА, О.А. *Формирование социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы: дис. ... канд. пед. наук*. Новосибирск, 2016. 238 с. ISBN 978-5-9227-0116-7.
9. МУДРИК, А.В. *О воспитании старшеклассников, 2-е изд, дополненное и переработанное*. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
10. ЩИПАНОВА, Д.Е. *Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего: монография*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 119 с. ISBN 978-5-8050-0702-7.

CZU 37.037:376.5

МЕТОД СЕНСОМОТОРНОЙ КОРРЕКЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Наталья КОРСАК, старший преподаватель,
Учреждение образования «Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь
Ольга КОЗЛОВСКАЯ, слушатель переподготовки,
Учреждение образования «Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь**

Abstract: *Sensorimotor correction is a set of motor exercises – breathing, locomotor, oculomotor and a number of others. Classes using the method of sensorimotor correction for children with autistic disorders are based on the level of mental development of the child. The authors identify four groups of children. An approximate set of sensorimotor exercises is proposed for each group of children. The effectiveness of the sensorimotor correction course increases many times if parents are included in the work.*

Keywords: *autistic disorders, psychophysical tone, sensorimotor development, correctional classes, emotional and personal development program, sensorimotor correction method.*

Трудности ребенка с аутистическими нарушениями во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому

ребенку необходимы специальные занятия по сенсомоторному развитию или хотя бы включение эпизодов, упражнений в коррекционные занятия. Организация занятий сенсомоторной коррекции детей с аутистическими нарушениями требует определенной структуры, условий проведения. Простое суммирование когнитивных, двигательных программ и программ эмоционально-личностного развития, без учета структуры дефекта и общих закономерностей развития психики ребенка в онтогенезе, зачастую не приносит желаемых результатов.

Метод сенсомоторной коррекции основывается на представлении о том, что воздействие на базовый сенсомоторный уровень развития активизирует развитие всех высших психических функций. Это согласуется с теорией А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга. Он направлен на коррекцию моторики и нормализацию работы первого энергетического блока мозга через движение. В результате создается потенциал для будущей коррекционной работы, активизируется, восстанавливается и простирается взаимосвязь между различными уровнями и аспектами психической деятельности.

Цель сенсомоторной коррекции – формирование и коррекция функций, связанных с движением, которые из-за особенностей индивидуального развития не сформировались достаточно и в необходимом объеме. Теоретической базой метода сенсомоторной коррекции являются следующие положения:

- системность организации высших психических функций;
- уровневая, иерархическая организация движений;
- учет закономерностей развития головного мозга ребенка [1].

Оптимальный возраст для проведения сенсомоторной коррекции – старшие дошкольники и младшие школьники. Данный метод включает несколько этапов:

Диагностический этап. Авторами разработаны критерии для оценки уровня развития психики ребенка с аутистическими нарушениями. В зависимости от выявленного уровня развития ребенка выстраивается коррекционная работа.

Установочный этап. Цель данного этапа – создание у ребенка и его родителей активной установки на коррекционную работу, формирование мотивации, снижение тревожности, повышение уверенности в возможности достижения позитивных изменений.

Коррекционный этап: происходит осуществление коррекционного воздействия. Начало коррекционной работы направлено, в основном, на улучшение функционирования подкорковых структур, работоспособности. Следующий этап коррекционной работы направлен на развитие двигательной, пространственной сферы, становление адекватной схемы тела и образа физического Я. Многие упражнения проводятся с целью преодоления патологических синкинезий, улучшения межполушарного взаимодействия. Сильным тонизирующим фактором является развитие мелкой моторики; Последний этап направлен на повышение уровня саморегуляции и произвольного контроля. Порядок выполнения ребенком упражнений соответствует направлению онтогенетического развития (начиная с положения лежа).

Заключительный этап. Оценка эффективности коррекционной работы. Положительный результат, выражающийся в ликвидации проявлений

дезадаптации и имевшихся ранее нарушений, не является единственным критерием эффективности и достаточным поводом для окончания коррекционной работы. Снятие симптома и преодоление дезадаптации могут носить временный характер. Если не устранены причинные факторы, то возможно быстрое возвращение симптомов. Занятия с ребенком надо продолжать для разрушения патологического механизма, обеспечения устойчивости достигнутого эффекта, профилактики новых нарушений. Максимальный эффект достигается спустя 6-7 месяцев после окончания коррекционного воздействия [2].

Организация коррекционной работы. Сенсомоторная коррекция может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. Индивидуальная работа позволяет более тщательно подобрать и отработать упражнения, обеспечить своевременный переход к следующему этапу коррекции. Индивидуальная коррекция может проводиться с детьми в возрасте от трех лет; продолжительность одного занятия – от 40 минут до 1 часа с периодичностью 2-3 раза в неделю, продолжительность всей коррекционной работы зависит от индивидуальных особенностей ребенка, динамики его состояния и может составлять от шести месяцев до нескольких лет. От этих же параметров также зависит доля упражнений сенсомоторной коррекции при условии их включения в индивидуальное коррекционное занятие, проводимое учителем-дефектологом, их сочетание с бланковыми заданиями, использование в качестве физкультурминуток, динамических пауз, пальчиковой гимнастики и гимнастики для глаз.

Групповая форма работы помогает ребенку решить задачи, связанные с нарушением социальной адаптации. Для групповой работы формируется группа из 6-8 детей от пяти лет с разницей в возрасте не более двух лет, относящиеся, согласно диагностике, к одной группе (кроме детей, относящихся к первым двум группам). На протяжении коррекционного процесса состав участников остается неизменным. Продолжительность занятий – от шести месяцев до двух лет, в зависимости от возраста и состояния детей.

Основные приемы сенсомоторной коррекции:

- дыхательные упражнения;
- глазодвигательные упражнения;
- растяжки и массажи;
- «ползания»;
- формирование межполушарного взаимодействия;
- формирование пространственных представлений.

Занятия по методу сенсомоторной коррекции с детьми с аутистическими нарушениями строятся исходя из уровня психического развития ребёнка на каждом отдельном его этапе на основе понимания общей структуры дефекта.

Т.Г. Горячева и соавторы разделили детей с аутистическими расстройствами на четыре группы, в зависимости от ведущего уровня развития психики как способа взаимодействия с внешним миром. Для каждой группы детей описан свой комплекс сенсомоторных упражнений с учетом роли тех психологических задач, решение которых важно для дальнейшего развития ребенка. Уровни развития психики, лежащие в основе выделения групп специфических аутистических нарушений:

- *сенсорный уровень развития психики* (генетически заложенный внутриутробно в первые 18 недель и отлаженный со 2 по 12 неделю постнатального развития), задачей которого является поддержание внутреннего гомеостаза;
- *перцептивный уровень развития психики* (генетически сформированный уже к 21–23 неделям беременности и отлаженный к 5–6 месяцам постнатального развития), задачей которого является выработка оптимального набора штампов и автоматизмов;
- *уровень телесно-пространственного анализа* (генетически сформированный к 24–25 неделям беременности, отладка начинается к концу первого года жизни), задачей которого является целостное овладение как внутренним, так и внешним пространством;
- *эмоционально-волевой уровень развития психики* (формируется после рождения, начиная с 3 лет), задачей которого является развитие уже не вертикальных, а горизонтальных межполушарных связей.

При работе с детьми с дисфункциями сенсорного уровня развития психики в первую очередь следует обратить внимание на состояние мышечного каркаса, напряжение основных мышечных групп. Тонические характеристики в дальнейшем встраиваются в образ тела ребенка с последующей интеграцией в единый образ «Я». Для детей этой группы типичны мышечные гипо- и гипертонии.

Гипертонус может блокировать моторику, особенно мелкую, и резко ограничивает способность ребенка к освоению окружающего пространства. Атония сохраняет свободной мелкую моторику и чувствительность, необходимые для интеллектуального развития на ранних этапах.

Движения конечностей симметричные, т. к. нет еще межфункциональной асимметрии на уровне ствола мозга. Если ребенок падает, то выставляет сразу две руки. Часто бывает хронически напряженной спина как следствие возбуждения мышц-разгибателей. Отсутствие эмоциональных контактов приводит к снижению тонуса тела и предметному полевому поведению в виде поиска сенсорных впечатлений. Зрение носит периферический характер, нет взгляда в глаза. Это связано с тем, что иннервация глаза обеспечивается осевой мускулатурой, связанной со стволом мозга, и при взаимодействии наступает сильное возбуждение с отсутствием целенаправленных движений глаз. Характерны постоянные стереотипии, построенные на ощущениях одного органа чувств. Это связано с тем, что нет еще ощущения внешних границ тела, телесной оболочки.

Цель коррекции: выстроить связи между сенсорной информацией, аффектом и движением, научить отличать приятные прикосновения от неприятных, увеличить сенсорную «выносливость», способность к переработке сенсорной информации.

Особенности коррекционной работы на этом уровне: коррекционная работа проводится совместно с родителем в индивидуальном режиме. Основываясь на результатах обследования ребенка, необходимо подбирать сенсорные материалы и оборудование, использование которых приносит ребенку удовольствие. Время занятий и количество упражнений, следует дозировать, начиная с 20 минут, при этом внимательно следя за состоянием ребенка: важно не перевозбудить его и не дать ему полностью уйти от контакта. В связи с этим нужно

достаточно гибко подбирать игры, упражнения, которые адекватны по интенсивности для ребенка (приносят ему удовольствие). В новую ситуацию ребенка следует вводить постепенно, планировать последовательность действий, начиная с 1–2 упражнений, используя визуальные подсказки.

На занятиях используются тактильно-ритмические последовательности, различные виды вестибулярного воздействия (батут, качели, гамаки), игры лицом к лицу, игры на формирование координации «глаз – рука», «рука – рот». Упражнения на начальных этапах выполняются ребенком пассивно, руками взрослого, который постепенно провоцирует собственную целенаправленную активность ребенка, активно подкрепляя ее через отражение эмоционального состояния ребенка и имитацию его движений. Следует постоянно стимулировать и подкреплять самостоятельное выполнение движений ребенком (даже если упражнение будет сделано некачественно).

На перцептивном уровне регуляции психики появляется афферентация собственного тела, кожи, возможность ощущать место прикосновения объекта к телу, появляется управление локомоторными движениями тела. Зрение и слух перестают нести функцию сенсорной аутостимуляции и приобретают сигнальное значение. Развивается непроизвольная мимика, пантомима, которые привязаны к внутреннему телесному состоянию. Наиболее аффективно значимыми являются элементарные сигналы внутренней среды. Отсутствует представление о временной перспективе. Фокус внимания может быть направлен на объект в течение нескольких минут.

Общение происходит на уровне рефлекторного взаимодействия двух тел, подстраивания друг к другу. Начинается первое взаимодействие рук, наблюдается появление асимметрии во всем теле (ребенок может падать на одну сторону, прижиматься одним боком и т. д.). На этом уровне развития ребенок уже выделяет мать (или иного значимого взрослого) как другого, заботящегося о нем. При возникновении потребностей он может брать другого человека за руку, может обращаться за помощью. В игре дети с дефицитом перцептивного уровня любят заключать себя в тесные предметы, туннели, заворачиваться в шторы, прятаться под стол.

Цель коррекции: установление и структурирование телесного «Я» ребенка в отношениях с другим значимым объектом (мамой).

Особенности коррекционной работы на этом уровне: коррекционная работа проводится в индивидуальном режиме, желательно с присутствием родителя хотя бы на первых этапах. Сенсорные материалы и оборудование, используемые на занятии должны приносить ребенку удовольствие. Количество упражнений дозируется, начиная с 3-4, постепенно наращивая их количество. Обязательно используется карточное расписание, отражающее план занятия. Важно учитывать инициативу и интересы ребенка: можно составлять план занятия вместе с ним, перемежая понравившиеся упражнения и игры с менее популярными. Часть упражнений, в которых ребенок пассивен и активен взрослый (где много тактильного контакта), выполняются дозированно (надо следить за тем, чтобы ребенок не перевозбуждался). Большую часть активных упражнений ребенок должен делать через имитацию. Качество упражнения не важно, важно, чтобы

ребенок доделывал его до конца. Активно используются эмоциональное, пищевое подкрепления. Уровень телесно-пространственного анализа – это такая стадия развития психики, на которой осуществляется корковое торможение непосредственной инстинктивной двигательной разрядки и становится доступен телесно-пространственный анализ внешних стимулов.

Восприятие пространства на этом уровне уже сформировано. Соединены воедино все виды перцепции: тактильная, проприорецепция, вестибулорецепция, зрение и слух. Необходимо обратить внимание на качество установления адекватного зрительного контакта. При контакте с ребенком появляются взаимодействия. Сначала это мимическое взаимодействие, затем двигательное, которое в игре обычно заканчивается касаниями (салочки, догонялки). Движения становятся целенаправленными: посмотреть, чтобы увидеть; прислушаться, чтобы услышать; протянуть руку, чтобы потрогать или взять.

Появляются устойчивые социальные ритуалы: помахать рукой, чтобы уйти; позвать, чтобы услышали; соорудить гримасу, чтобы поняли. Ребенок активно осваивает координаты как внешнего пространства, так и пространства собственного тела. В поведении это должно проявляться в двигательных исследованиях своего тела: ребенок любит «складываться», трогать ноги. На этом уровне ребенок выделяет мать как отдельный объект, который очень важно контролировать.

Родитель рассматривается как защитник, ребенок с удовольствием контактирует с ним. Появляются игры с убеганием и возвращением, в том числе кидание и возвращение каких-либо предметов. В поведении должны появиться целеполагание, выражение собственного желания; слово «нет» уже звучит осознанно, появляется осознанный указательный жест. Отмечается активная имитация мелодий, ритмики, быстро нарастает словарный запас. Но наряду с осознанной речью зачастую сохраняются вокализации, полуслова и игры с повторением слогов. Появляется эмоциональное заражение, без возбуждения, активное сознательное подражание. Мимика может быть утрированной, ребенок пытается отразить свои основные эмоции осознанно. Вместо крепких объятий появляются касания, поглаживания, жесты. В мелкой моторике становятся доступными тонкие движения кистей: ребенок может самостоятельно пользоваться ножницами, штриховать, обводить. Начинается первичное соотнесение сходства/различия. Появляется интерес к серийности, дублированию, противоположностям. Ребенок уже способен выстраивать во времени длинные цепочки последовательностей.

Цель коррекции: овладение сферой целенаправленного осознанного движения.

Особенности коррекционной работы на этом уровне: коррекционная работа может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом форматах. На этом этапе ребенок хорошо работает по плану, расписанию, на которые можно опираться при проведении занятия. Важно учитывать инициативу и интересы ребенка: можно составлять план занятия вместе с ним, перемежая понравившиеся упражнения и игры с менее популярными. Можно начинать с полного комплекса упражнений, к каждому изменению в комплексе необходимо готовить ребенка через

расписание. Ребенок начинает делать упражнения через имитацию, и вначале качество выполнения упражнения не важно (важно, чтобы ребенок доделывал его до конца). В работе активно используются эмоциональное, пищевое подкрепления для стимуляции качества выполнения упражнений.

Эмоционально-волевой уровень регуляции психической деятельности – это такая стадия развития психики, на которой регуляция и организация деятельности осуществляются аффективно значимыми долговременными мнестическими перцептивными образами объектов внешнего мира. На этом уровне сформирована схема тела, ребенок полностью отделяет себя от другого, узнает себя в зеркале. В результате формируется обобщенное представление об облике человека, в котором ребенок узнает себя и других. Предметы начинают обладать для него определенной аффективной значимостью. Общение на этом уровне уже опирается на мимику и речь.

Основные трудности при общении проявляются в сильном эгоцентризме ребенка и возрастании негативизма и упрямства. В речи обычно наблюдаются либо простые грамматические конструкции с наличием аграмматизмов, либо огромные вычурные тексты, появляются личные местоимения. Появляется взгляд с поиском контакта, с потребностью оценить, как его, и то, что он делает, воспринимают окружающие. Появляются настоящая ярость и настоящая нежность, соперничество и хитрость. Появляется игра в прятки как представление о постоянстве объекта в пространстве. Время уже воспринимается как линейный процесс, протекающий от прошлого через настоящее к будущему, появляется представление о его необратимости. В двигательной сфере у таких детей прослеживаются накопление амбилатеральных черт и псевдолеворукости, грубые дефекты реципрокных и сенсомоторных координаций. В оптико-гностической сфере – фрагментарность восприятия, грубая патология всех уровней пространственных представлений, 90-градусные реверсии при рисовании.

Цель коррекции: формирование произвольной эмоциональной саморегуляции и целенаправленной деятельности со сложными программами.

Особенности коррекционной работы на этом уровне: коррекционная работа может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом форматах. Ребенок хорошо работает по плану, на который можно опираться при проведении занятия. При этом важно учитывать инициативу и интересы ребенка: можно составлять план занятия вместе с ним, перемежая понравившиеся упражнения и игры с менее популярными. Можно начинать с полного комплекса упражнений, к каждому изменению в комплексе необходимо готовить ребенка через расписание. Упражнения ребенок вначале делает через имитацию, необходимо обращать внимание на качество выполнения упражнения. Активно используются в работе эмоциональное подкрепление и соревновательный мотив для стимуляции качества выполнения упражнений. Можно побуждать ребенка к самостоятельной оценке результатов занятия [1].

Руководствуясь принципами метода в коррекционной практике можно дополнять предложенные и разрабатывать свои комплексы занятий, как индивидуальных, так и групповых. Важно на занятии создавать контекст упражнений, сюжет для них. Это всегда игра, образ из сферы интересов ребенка.

Смысловой уровень организации движений становится «спасением» - через него мы можем добраться до нижележащих уровней и помочь ребенку проработать дефициты. Также контекст – важная составляющая в поддержании мотивации, интереса, активной позиции самого ребенка [3]. Упражнения для составления комплексов сенсомоторной коррекции подробно описаны в работах Т.Г. Горячевой, Ж.М. Глозман, А.Е. Соболевой, О.А. Семеновой, А.В. Семенович.

Использование метода сенсомоторной коррекции в коррекционной работе с младшими школьниками с аутистическими нарушениями позволяет ожидать: улучшение возможностей адаптации ребенка, повышение его самостоятельности, расширение и автоматизация (по возможности) круга доступных ему двигательных навыков; общее улучшение возможностей регуляции движений; повышение безопасности движения через улучшение координации и точности движений; улучшение возможностей программирования, регуляции и контроля деятельности через освоение двигательных программ, алгоритмов, произвольную регуляцию движений; улучшение речедвигательных функций (в случае, если сенсомоторная коррекция является частью комплексной коррекции, где центральную часть занимает логопедическая работа); улучшения социально-коммуникативных функций при организации групповой работы.

Сенсомоторная коррекция является необходимой частью коррекционной работы с ребенком с аутистическими нарушениями и прекрасно сочетается с другими методами, существенно повышая их эффективность. Грамотная оценка механизмов дизонтогенеза позволяет выбрать адекватные методы воздействия и индивидуально решать вопрос о доле сенсомоторных упражнений в занятиях. Общая система коррекционной помощи детям с аутистическими нарушениями предполагает единовременную работу по различным направлениям и, соответственно включение различных методик, однако их соотношение, интенсивность, частота занятий будут варьироваться в зависимости от актуальных ближайших задач и динамики развития ребенка, места проводимой коррекционной работы.

Эффективность курса сенсомоторной коррекции многократно возрастает, если в работу включены родители. Родитель должен стать партнером в коррекционных занятиях для качественной отработки с ребенком формируемого двигательного навыка дома. Взаимодействие родителей и специалиста дает наилучшие результаты в занятиях с ребенком [4].

Таким образом, для преодоления моторных трудностей у младших школьников с аутистическими нарушениями необходимы специальные занятия по сенсомоторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в коррекционные занятия, т.к. перевод движения, ведущегося на пораженном уровне, на более высокий уровень построения движения, изменение его смысловой структуры, приводит к его восстановлению. С этой целью рекомендуется использовать в коррекционной работе метод сенсомоторной коррекции Т.Г. Горячевой, А.С. Султановой, Ю.В. Никитиной, разработанной для детей с аутистическими нарушениями с учетом структуры дефекта.

Сенсомоторная коррекция представляет собой комплекс двигательных упражнений – дыхательных, локомоторных, глаздвигательных и ряда других.

Занятия по методу сенсомоторной коррекции с детьми с аутистическими нарушениями строятся исходя из уровня психического развития ребёнка. Авторы выделяют четыре группы детей. Для каждой группы детей предложен примерный комплекс сенсомоторных упражнений. Сенсомоторная коррекция является необходимой частью коррекционной работы с ребёнком с аутистическими нарушениями и прекрасно сочетается с другими методами, существенно повышая их эффективность. Их соотношение, интенсивность, частота занятий будут варьироваться в зависимости от актуальных ближайших задач и динамики развития ребёнка. Эффективность курса сенсомоторной коррекции многократно возрастает, если в работу включены родители.

Библиографические ссылки:

1. ГОРЯЧЕВА, Т.В. *Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции*. Москва: Генезис, 2021. 168 с.
2. ГОРЯЧЕВА, Т.Г. Сенсомоторная коррекция при различных отклонениях психического развития. В: *Неврологический вестник. Журнал им. В.М. Бехтерева*. 2007, Т. XXXIX, вып.1, сс. 93-94.
3. ГЕСЛАК, Д. *Адаптивная физкультура для детей с аутизмом: Методические основы и базовый комплекс упражнений для увеличения физической активности детей и подростков с РАС*. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. 192 с.
4. НЬЮМЕН, С. *Игры и занятия с особым ребёнком*. Руководство для родителей. Москва: Теревинф, 2021. 236 с.

CZU 37.018.1:376(478)

**ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

**Людмила КОТОС, доцент, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова**

Abstract: *The article examines the problem of the peculiarities of parent-child relationships in families raising children with psycho-physical disabilities. Based on modern research by Moldovan and foreign authors, the characteristics of such families, the problems they face, as well as the types of education and their consequences for the development of a special child are presented.*

Keywords: *child-parent relationships, developmental disorders, hyperprotection, hypoprotection.*

В Республике Молдова проводится большая работа, касающаяся семей, у которых дети с проблемами здоровья и социальной адаптации. За последние годы издан целый ряд нормативно-правовых документов, касающихся помощи такой семье, проведено много конкретных мероприятий по улучшению жизненных и материальных условий, медицинского обслуживания, повышения качества образования, трудовой и профессиональной подготовки детей с нарушениями в развитии.

Эти направления работы с семьёй 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 [4].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам детей с ООП показал, что семья, в которой воспитывается ребенок с отклонениями в развитии, характеризуется изолированностью от окружающих, она стремится свести к минимуму все контакты со знакомыми и даже родственниками. Причина состоит в том, что такие родители зачастую сталкиваются с непониманием со стороны врачей, педагогов, социальных работников. Их беспокоит проявление любопытства к причинам отклонения ребенка, приводит в недоумение вопрос о целесообразности воспитывать такого ребенка в семье.

Наибольший интерес в этой связи представляют работы специалистов Chirilă L., Astanoaiei M., Gherguț A., Malcoci L., Sinchevici I., Ткачева В., Маллер А. и др.

В своих работах они очень четко определяет проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии:

- растерянность родителей, их неумение спокойно ориентироваться в сложившейся ситуации развития ребенка;
- незнание нормативно-правовых документов, касающихся воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- изменение в худшую сторону социального статуса семьи;
- жилищные и материальные проблемы;
- невозможность обучать ребенка-инвалида по месту жительства, что ведёт к полной или частичной изоляции такого ребенка от общества;
- неудовлетворительный семейный климат, связанный с рождением больного ребенка [2; 8].

В целом ряде исследований предпринимаются попытки проанализировать, классифицировать и дать характеристику типам воспитания, которые приводят к болезненным и асоциальным реакциям детей.

Анализ литературы показал, что нарушения процесса воспитания в семье оценивают по следующим параметрам [2; 6; 7]:

- Уровень влияния на ребенка – чрезмерный и недостаточный.
- Уровень способности родителей учесть в процессе воспитания интересы и потребности ребенка;
- Продуманность и необходимость соблюдения возрастных особенностей детей в процессе предъявления им требований;
- Неустойчивость стиля воспитания – резкая смена стиля.

Наиболее распространенными типами неправильного воспитания в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии, являются гиперопека и гипоопека (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина).

Приводим описание этих типов на основе работ этих авторов.

Гиперопека или *гиперпротекция* – это тип воспитания, который исследователи характеризуют, как тип, который чаще всего встречается среди мам-женщин. Он проявляется в чрезмерной родительской опеке ребенка с ООП. Такого ребенка родители стараются уберечь от трудностей, они его балуют, выполняют

все его прихоти, стремятся все дела, которые должен сделать ребенок, пытаются выполнить за него.

В результате ребёнок растёт беспомощным и безинициативным, что приводит вместо прогресса к еще большим проблемам в развитии.

Основные проявления гиперпротекции:

- Родители усиленно и неадекватно проявляют заботу о ребенке;
- Неспособность родителей дать ребенку самостоятельность, отпускать ребенка от себя, излишняя физическая близость, кормление грудью больше положенного срока;
- Инфантилизация мышления родителей, которые хотят видеть в повзрослевшем ребенке малыша.

Это явление (гиперопека) может проявляться в двух различных формах: мягкой, потворствующей, и жесткой, доминирующей.

Мягкая форма зачастую формирует у ребенка демонстративные черты личности, а потворствующая ведёт к развитию психастенического типа личности. То есть даже во взрослой жизни такой ребенок будет проявлять сомнение и неуверенного в себе.

В том случае, когда гиперопека используется родителями длительное время, ребенок становится неспособным мобилизовать свою энергию в проблемных жизненных ситуациях, он постоянно ожидает, что взрослые ему помогут, и в первую очередь его родители.

Т. Vasian, характеризуя детей, с которыми родители используют гиперопеку, отмечает, что в таком взаимодействии с родителями у ребёнка снижаются способности чувствовать, проявлять интерес и любознательность к окружающей жизни, снижается его инициативность. Т. Vasian утверждает, что это может привести к тому, что ребенок будет проживать не свою жизнь [5].

Второй тип – *гипоопека* или *гипопротекция*, что проявляется в неправильной родительской позиции, проявляющейся в недостатке внимания и заботы к особому ребенку. Такие родители крайне мало уделяют внимания развитию и воспитанию своего ребенка, в основном в жизнедеятельности он предоставлен сам себе.

В процессе такого отношения родителей ребёнок начинает еще больше отставать в развитии, у него появляются неадекватные реакции. Исследователи утверждают, что этих детей часто можно отнести к категории нежданных и нежелательных. Отмечается, что на создавшуюся ситуацию дети могут реагировать по-разному. Одни дети замыкаются в себе, отчуждаются от эмоционально «холодных» родителей, хотят заменить родителей, осуществляя поиск друзей среди других взрослых. Некоторые дети живут фантазиями, они придумывают себе друзей, воображают идеальную семью. Это свидетельствует о том, что эти дети хотят решения своих проблем хотя бы в сказочной форме.

Некоторые дети предпринимают попытки понравиться своим родителям, они проявляют угодливо, льстят родителям. Если им не удастся реализовать такой план, они пытаются обратить на себя внимание различными проявлениями недостойного поведения. Они могут проявлять истерики, грубость, агрессию.

Л. Мартынова считает, что есть семьи, которые детей воспитывают в большой строгости, хотя нельзя сказать, что они их не любят. Такие родители не прислушиваются к своим чувствам, а ориентируются общепринятые нормы, мнение родственников, окружающих людей.

Они практически не учитывают индивидуальные особенности детей, темп их развития, их способности, зачастую формируют у детей качества, которые доступны только взрослому человеку. Они не обращают внимания на жизнь ребенка, его проблемы, его переживания и чувства. Можно утверждать, что такой ребенок лишён полноценного детства [6].

Исследователи в ракурсе данной проблемы выделяют ещё один тип семейного климата, очень неблагоприятный для особого ребенка.

Это очень сильные, принципиально разные позиции по отношению к ребенку у разных членов семьи. Это может быть властный и строгий отец, который формально относится к ребенку и очень мягкая, заботливая бабушка, и постоянно опекающая мать. Но может быть и всё наоборот.

Это состояние конфронтации в семье может привести к разладу в семье и отрицательно сказаться на ребенке, на его внутреннем состоянии.

В таких семьях каждый член семьи отстаивает свою точку зрения на воспитание особого ребенка, руководствуется только методами и приёмами воспитания, которые он считает правильными, а бывает так, что он может настраивать ребенка против других членов семьи. В такой ситуации ребенок просто не знает кого слушать, кто является примером, каким должно быть поведение в той или иной ситуации. А связано это с тем, что все члены семьи, которые для него значимы, по-разному оценивают то, что он говорит, делает, проявляет свое отношение в поступках. В такой ситуации ребенок не может понять, кто из взрослых настроен к нему доброжелательно, кто его действительно искренне любит и ценит.

Исходя из анализа работ, посвященных данной проблеме мы приходим к выводу о том, что тип воспитания в семье прямо влияет на формирование определенных черт характера ребенка. Так например, Н. Ратанова и Г. Яковлева в методическом пособии «Организация взаимодействия педагога с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья» приводит пример, когда воспитание, характеризующееся доброжелательными отношениями, но в тоже время проявляющееся в сильном ограничении свободы и поведения ребенка, формирует у него такие черты характера, как зависимость от других людей, подчиняемость и взрослым и детям [7].

Сочетание жесткого контроля с малой степенью принятия ребенка формирует застенчивость, слабое принятие роли взрослого. Неприятие и предоставляемая свобода способствуют формированию асоциальных типов поведения. Следует отметить проявление активности детей в связи с сочетанием теплого отношения родителей с достаточной свободой, проявлением социальной адекватности, дружелюбием. Это облегчает принятие детьми роли взрослого.

Доказано, что существует тесная связь между отрицательными проявлениями взаимодействия в семье и развитием психологических и эмоциональных расстройств у ребенка.

Поэтому Т. Vasian считает, что задача тех, кто работает с детьми с ООП,

состоит в том, чтобы раскрыть последствия неграмотного воздействия на ребенка и оказать комплексную помощь родителям по оптимизации их воспитания и обучения [5].

Во многих работах психологов, которые описывают жизнь семьи, имеющей детей с психическими или физическими нарушениями отмечается, что жизнь такого ребенка всегда связана с сильными переживаниями родителей, касающимися жизни и будущего такого ребенка. И обычно их отношение к потребностям ребенка меняется в связи со сменой их позиции. Их отличают противоречивые чувства с того момента, как они узнают, что у них ребенок с отклонениями в развитии. В этой связи они начинают испытывать противоречивые чувства. Они сначала не верят в диагноз врачей, иногда находятся просто в отчаянии.

Особенности такого эмоционального состояния описаны в исследованиях Ю.А. Блинкова, Т.Г. Богдановой, Т.Н. Волковской, С.А. Игнатъевой, М.М. Семаго, В.В. Ткачевой и др.

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, большую усталость, тревогу и неуверенность в отношении будущего ребенка;
- Развитие ребёнка, его поведение, личностное развитие не соответствуют ожиданиям родителей и, поэтому связаны с проявлением у родителей раздражения, горечи, неудовлетворенности;
- Семейные отношения членов семьи нарушаются и создают отрицательный морально-психологический климат;
- Социальный статус семьи снижается. Это связано с возникающими проблемами в воспитании ребенка, которые затрагивают не только внутрисемейные взаимоотношения, но и прямо сказываются на ближайшей социальной среде;
- Многие родители стараются скрыть проблемы ребенка от родственников, соседей, друзей и знакомых. Поэтому круг общения такой семьи резко снижается;
- Наличие психологического конфликта в семье так как происходит столкновение с общественным мнением, которое не всегда положительно оценивает усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

В. Ткачева характеризует положение родителей в подобной ситуации, как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Она выделяет несколько стадий преодоления кризиса:

- *Когнитивная стадия.* Она характеризуется тем, что кризисный процесс начинается с того, что родители начинают сомневаться в нормальном развитии ребенка, они сомневаются в правильности организации его обследования и поставленного медицинского диагноза.
- *Эмоционально неуправляемая стадия.* На этапе данной стадии у родителей проявляется ярко выраженный характер фрустрации и агрессии. Они начинают искать вину в действиях врачей, сталкиваются с непониманием окружающих, их

любопытством к причинам отклонения ребёнка, они проявляют несогласие с мнением окружающих о том, что они некачественно выполняют обязанности по уходу за ребенком. То что они растеряли друзей, социально изолировались от ближайшего окружения, приводят такую семью к сильным эмоциональным стрессам, а некоторые семьи на данной стадии даже распадаются.

- *Действенная (самоуправляемая)*. Эта стадия считается заключительной, на этой стадии происходит признание родителями факта инвалидности ребенка. В данный период родители устанавливают контакты со специалистами и родителями, которые находятся в такой же жизненной ситуации в связи с рождением больного ребенка. На этой стадии семья принимает факт того, что у ребенка имеется ограниченность возможностей, и с помощью специалистов намечает действия по его социализации и знакомства с окружающим миром [8].

Т.Г. Богданова, Г.Г. Гузеев, Д. Льютеман, Е. Шухард выделяют *четыре фазы* психологического осознания факта рождения ребенка с каким-либо нарушением. В принципе эти фазы созвучны стадиям выделенным В.В. Ткачевой [8]:

- *Первая фаза* характеризуется тем, что родители находятся в растерянности, они в состоянии страха от произошедшей ситуации касаемой рождения больного ребенка. У родителей появляется чувство вины за случившееся, они чувствуют себя неполноценными, им кажется, что именно они виноваты в рождении больного ребенка, они ощущают беспомощность, но в тоже время ответственность за судьбу больного ребенка.
- *Вторая фаза* – проявляется в том, что родители отрицают случившееся и врачебный диагноз. Это состояние направлено на то, чтобы сохранить хоть маленькую надежду в том, что с ребенком будет всё хорошо, создать стабильность отношений в семье перед проблемами больного ребенка. Это связано с опасением отдельных членов семьи о разрушении брачного союза. В этот период родители всячески отказываются от комплексного обследования ребенка и как следствие отрицают необходимость каких либо психокоррекционных мероприятий.
- Но это относится не ко всем родителям. Некоторые из них наоборот соглашаются с диагнозом, и они испытывают ничем не подкрепленный оптимизм в отношении обучения и воспитания ребенка. Но при понимании диагноза, после того, как они поговорят со специалистами, прочитают в интернете, многие семьи переживают глубокую депрессию. Это состояние характеризует *третью фазу*. Родители в состоянии горя, их одолевает чувство угрызения совести и обида на судьбу, которая к ним не справедлива.
- *Четвертая фаза* – это период, в процессе которого родители уже реально понимают и оценивают ситуацию ребенка, и со всей ответственностью начинают работать со специалистами. Эту фазу можно характеризовать, как начало социально-психологической адаптации родителей к проблемам больного ребенка, когда они уже могут объективно и со знанием дела оценить ситуацию развития ребенка, прислушиваться к специалистам, интересам и желаниям ребенка.

Этот процесс имеет характерные особенности, но в каждой семье он

протекает по разному. Есть родители, которые активно занимаются ребенком и хорошо справляются с проблемами, которые возникли в семье в связи с рождением больного ребенка, другие так и остаются на этапе удара судьбы, они находятся в изоляции от окружающих, нуждаются в квалифицированной поддержке специалистов.

I. Вусиг считает, что зачастую нарушения внутрисемейных отношений оказывается связанными с недостаточной педагогической компетентностью родителей. Эти педагогические неудачи в сопровождении ребёнка с отклонениями в развитии ещё больше накаляют эмоциональную напряженность родителей, и как следствие - отрицательно влияют на развитие детей [1].

В этой связи она указывает, что для более успешного развития ребенка важным является сохранение активных контактов семьи с друзьями, коллегами, с миром. Она считает важным, чтобы семья не замыкалась в своем горе, не уходила в себя, не стеснялась своего ребенка.

Доказано исследователями, что такие контакты нарушаются в первый период известия о том, что у них рождается больной ребенок. Но исследования, которые были проведены в последние годы, показали, что первые острые чувства, которые родители испытывают в форме шока, вины, горечи, никогда не исчезают, они так и остаются в эмоциональной сфере родителей и всей семьи. При неудачах в лечении ребенка они могут вспыхнуть с новой и новой силой и отрицательно скажутся не только на внутрисемейных отношениях, но и на развитии больного ребенка.

Основой традиционной педагогической культуры молдаван является народная педагогика, которая рассматривается нами как совокупность отобранных и проверенных практикой, передаваемых из поколения в поколение эмпирических знаний, нравственных и эстетических воззрений, идей сведений, способов и средств для обеспечения и воспитания подрастающего поколения, приобщения его к условиям общественной жизни и производства.

Таким образом, семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, испытывают значительные трудности. Описанные нами особенности семей свидетельствуют о необходимости оказания им специальной психологической помощи не только в вопросах воспитания, но и в вопросах восприятия, принятия особого ребенка и взаимодействия с ним.

Таким образом, психолого-педагогическая помощь семье, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, включает следующие направления работы: диагностику, консультирование, психокоррекцию и профилактику. То, как семья воспринимает ситуацию, когда развитие ребенка нарушено, способна ли она запросить и получить помощь, определяет в значительной степени выбранный ею путь. Сохранить здоровую атмосферу поможет достойное принятие особенностей жизни в семье, связанных с воспитанием ребенка с отклонениями в развитии.

Библиографические ссылки:

1. BUCUR, I. Accesul preșcolărilor cu CES în instituțiile preșcolare. In: *Revistă de științe socioumane*. 2017, nr. 2 (36), pp. 68-76. ISSN1857-0119.
2. CHIRILĂ, L. E., ASTANOAI EI, M. Familia și funcționarea parentală a părinților ce au copii cu CES. In: *Alternative Educaționale viabile în integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale*, Comănești 19 mai 2017. Iași, 2017, pp. 261-263. ISBN 978-606-686-553-2.

3. *Copii cu șanse egale*: Ghid pentru părinți care educă copii cu dizabilități. Chișinău: Bons Offices, 2006. 56 p. ISBN 9975-928-85-4.
4. Hotărâre cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020. Nr. 523 din 11.07.2011. In: *Monitorul Oficial*. 2011, nr. 114-116, pp. 49-59.
5. VASIAN, T. Formarea atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități. In: *Univers Pedagogic*. 2013, nr. 1, pp. 45-51. ISSN 1811-5470.
6. МАРТЫНОВА, Л.Н. *Организация деятельности педагогов ДОО и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья*: учебное пособие для обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Казань: Бук, 2018. 61 с. ISBN 978-5-00118-133-0.
7. ПАТАНОВА, Н.Я., ЯКОВЛЕВА, Г.В. *Организация взаимодействия педагога с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья*: методическое пособие для педагогов МОУ. Челябинск: Образование, 2010. 57 с. ISBN 978-5-98314-404-0.
8. ТКАЧЕВА, В.В. *Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии*: Учеб. пособие. Москва: АСТ, Астрель, 2007. 318 с. ISBN 978-5-17-045822-6.

CZU 371.481.022:159.922.76

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ МАРИИ МОНТЕССОРИ В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Юлиана МАЛЫШ, вторая дидактическая категория, вспомогательный педагог в Ресурсном центре инклюзивного образования УРО «Колосок», Старые Братушаны, Единцы, Республика Молдова

Abstract: *The article examines the sensory development of preschool children with developmental disabilities based on the pedagogy of M. Montessori. Based on the tasks of modern practice, M. Montessori's idea is substantiated that the child's intellect and his knowledge about the world always originate in the senses. The organization of the educational environment, requirements for didactic materials and their use are described. Examples of the organization of sensory education in the family are given.*

Keywords: *children with special needs, sensory education, ideas of Maria Montessori.*

Совершенствование образовательного пространства детского сада, организация его в соответствии с правительственной программой развития инклюзивного образования в республике Молдова – это требования практики, которые стимулируют педагогов к инновационной деятельности.

Инновационные процессы в педагогике Молдовы связаны с гуманизацией образовательного пространства, активизацией субъектной позиции детей с особыми образовательными потребностями, созданием условий для создания в детском саду инклюзивной образовательной среды.

В современной литературе педагогическая система М. Монтессори рассматривается как инновационная по отношению к традиционной образовательной системе [3; 6; 7]. Сформировавшись как одно из направлений реформаторской педагогики в начале XX века, педагогика М. Монтессори по-прежнему актуальна и инновационна.

Особенно актуальны для педагогов республики идеи М. Монтессори, касающиеся саморазвития и самовоспитания детей с особыми образовательными потребностями, которые учитывают сензитивные периоды их развития, потребности, интересы, индивидуальный темп развития. Именно это привлекает современных педагогов и родителей особых детей в педагогике Марии Монтессори.

М. Монтессори считала, что чем раньше ребенок начинает организовывать сенсорную деятельность, тем выше у него интеллект, мышление. Ключевым понятием сенсорного развития детей младшего и дошкольного возраста М. Монтессори считала «чувствительные стандарты». Они включают такие категории, как размер, цвет, длина, направление, геометрические формы, запах, звук, текстура. По её мнению, сенсорное воспитание дошкольников включает обучение навыкам анализа, сравнения, обобщения путем изучения перечисленных выше свойств предметов [3].

По мнению молдавских специалистов Cojocari L., Maximciuc V., Kuzminkina N., Pereteatcu M. и других, сенсорные процессы особенно важны в раннем детстве, потому что способность правильно и точно воспринимать форму, размер, цвет и другие свойства вещей и событий в событии быстро развивается в ранние и дошкольные годы [1; 2; 4]. Особо значимо это для детей с психо – физическими особенностями в развитии. Их сенсорно-перцептивные процессы рассматриваются исследователями, как база для дальнейшего их познавательного развития и как основа знакомства с окружающим миром.

Полноценное сенсорное развитие детей с ОВЗ осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития их умственной деятельности.

Для детей этой категории сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения. Оно направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий.

Особое внимание М. Монтессори обращает на то, что у этих детей зачастую отсутствует этап обдумывания, им несвойственно сомнение в правильности выбора. Только в результате специально организованного обучения, применения оценок в разнообразных ситуациях под руководством педагога, особый ребенок научится замечать, оценивать различные признаки предметов.

Мария Монтессори верила, что интеллект ребенка и его знания о мире всегда берут начало в органах чувств. Любой мысли всегда предшествует процесс сбора информации. Это значит, что чем более тонко работают все анализаторы, тем больше у человека шансов решить стоящую перед ним задачу [3].

М. Монтессори рекомендует обратить особое внимание на совершенствование отдельных анализаторов и правильное их использование для накопления сенсорного опыта. Во-вторых, она обращает внимание на формирование у детей перцептивных действий – действий рассматривания,

выслушивания, ощупывания, то есть формирования систем сенсорных эталонов. Также значимым для этих детей является обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач и правильное соединение сенсорного опыта со словом.

В своих работах М. Монтессори указывает, что у детей с отклонениями в развитии эталонные представления не формируются своевременно. Ребенок, называя основные цвета, затрудняется в названиях промежуточных цветовых оттенков. Такому ребёнку трудно называть слова, обозначающие величины («длинный – короткий», «широкий – узкий», «высокий – низкий» и т.д.), эти дети пользуются словами «большой – маленький». Важным является мнение великого педагога о том, что недостатки сенсорного развития и речи влияют на формирование сферы образов-представлений. Она обосновывает это слабостью анализирующего восприятия, трудностями детей в выделении основных составных частей предмета, определении их пространственного взаимного расположения.

Румынский исследователь Schumacher E. в своей книге *Pedagogia Montessori: înțelegere, aplicare și experimentare* указывает, что у детей с ОВЗ замедленный темп формирования способности воспринимать целостный образ предмета. На это, по его мнению, влияет недостаточность тактильно-двигательного восприятия, которое выражается в недостаточной дифференцированности кинестетических и тактильных ощущений (температуры, фактуры материала, свойства поверхности, формы, величины), т.е. когда у ребенка затруднен процесс узнавания предметов на ощупь [5].

Автор обращает внимание на важную идею педагогики – Монтессори, которая состоит в том, что у детей дошкольного возраста с ОВЗ представление о сенсорных эталонах формируется только в условиях специальной работы, применения оценок в разнообразных ситуациях под руководством педагога. Только тогда особый ребенок научится замечать, оценивать различные признаки предметов.

В этой связи М. Монтессори ставит следующие задачи выполнения упражнений по сенсорному развитию дошкольников:

- научить малыша воспринимать, сравнивать и классифицировать сенсорный опыт разной модальности;
- расширить сенсорный опыт ребенка, научить его замечать даже небольшие различия, максимально развить сами органы чувств ребенка;
- научить ребенка пользоваться собственной памятью: «Я помню, что такое жёлтый, и всегда могу представить его у себя в голове»;
- научить критически оценивать любую информацию и выработать привычку стремиться к максимальной точности при получении знаний о мире;
- создать базис для появления абстрактного мышления и воображения.

Рассматривая основополагающие принципы сенсорного воспитания детей с ОВЗ в аспекте педагогической системы М. Монтессори, исследователи выделяют следующие: принцип условий свободы развития ребенка, принцип концентрации внимания, принцип специально подготовленной обучающей среды, принцип сензитивности, принцип ограничения и порядка, принцип особого места педагога в системе образования, принцип социального воспитания и интеграции [4; 6; 7].

L. Cojocari указывает, что все дидактические материалы должны быть доступны для ребенка, мебель должна быть легкой и мобильной, чтобы давать возможность переставлять стулья и столы в соответствии с потребностями детей работать одному или в группе.

Дидактические Монтессори материалы должны способствовать поляризации внимания, давать возможность детям экспериментировать, творить, отрабатывать значимые для самообслуживания навыки или открывать перед ребенком картину мира на доступном для него уровне.

Что можно найти в зоне сенсорного развития Монтессори центра?

- *Зрительная информация:*
 - *Формы:* наборы геометрических фигур, а также более сложные формы (например, фигурки животных или листья растений);
 - *Объёмные фигуры:* Розовая Башня, Коричневая лестница, Красные штанги, Монтессори цилиндры-гирьки;
 - *Цвета:* наборы базовых цветов, картотека оттенков.
- *Тактильная информация:*
 - *Текстура:* доска для ощупывания, шершавые таблички, корзинки с лоскутами;
 - *Температура:* тепловые кувшины, тепловые таблички;
 - *Масса:* весовые цилиндры и таблички.
- *Стереогностика:*
 - Сортировка мелких предметов, волшебный мешочек.
- *Звуковая информация:*
 - *Громкость:* звуковые коробочки, музыкальное сопровождение занятий;
 - *Высота:* колокольчики, звуковые цилиндры, музыкальные инструменты.
- *Вкусовые качества и запах:*
 - Вкусовые бутылочки, беседы во время приёма пищи;
 - Баночки с запахами.

Помимо упражнений с изолированными сенсорными качествами, в Монтессори предлагает использовать наборы, в которых сочетаются несколько качеств, например цвет и форма:

- Биноминальный куб;
- Триноминальный куб;
- Конструктивные треугольники;
- Квадраты Монтессори;
- Цилиндры без ручки.

Изучение наук по М. Монтессори также начинается с сенсорного воспитания. Она считает, что знакомство с основными качествами объектов мира природы и культуры готовит ребенка к изучению наук об обществе, биологии, физики, химии и даже математики. Для этого ей рекомендуется использовать наборы листьев разных растений, тематические пазлы, карты и глобус, флаги, наборы с природным материалом, а также репродукции художников и фотографии природы.

Подготовленная среда детского сада, по мнению Монтессори, включает следующие образовательные направления и дидактические зоны: сенсорное воспитание, упражнения в практической жизни, грамота (родной язык и

математика), «космическое воспитание» («зона науки»: материалы по астрономии, географии, истории, физике, биологии).

Зона «космического воспитания» можно рассматривать и моделировать как зону науки и искусства, включив в неё не только материалы для ознакомления дошкольников с окружающим миром природы и человека (зона «науки»), но и дидактические материалы, направленные на эстетическое развитие детей в различных видах творческой деятельности (зона «искусства»).

Для организации образовательного пространства имеет значение принцип ограничения и порядка, который отражает необходимость организации образовательного пространства с учетом естественной потребности ребенка в порядке. Ограничение означает наличие четких требований в организации взаимодействия детей в группе и педагога. что переносит центр активности в учебном процессе с педагога на ребенка. При таком подходе ребенок не является слушателем, пассивно воспринимающим объяснения взрослого, а, напротив, в ходе самостоятельной исследовательской деятельности обучается в соответствии с индивидуальными интересами и потребностями.

Процесс воспитания и обучения М. Монтессори понимала, как помощь психическому развитию и адаптации ребенка, познанию им окружающей реальности. В своих работах она обосновывала идею «позиция рядом», то есть руководство осуществляется педагогом не директивно, а доброжелательно и ненавязчиво. Этот принцип становится для ребенка моделью общества и существующих в нем отношений.

Монтессори-педагоги считают, что саморазвитие ребенком заложенных в нем природных особенностей должно происходить на фоне социального участия самого ребенка в жизни группы, именно группа становится своего рода катализатором индивидуального развития [2; 3; 6].

По мнению М. Перетятку, именно гуманистические ценности педагогики М. Монтессори выступают стержнем системы сенсорного воспитания, а не дидактический материал подготовленной среды, которому первостепенное значение придают многие педагоги. Автор считает, что это можно рассматривать как ключевой момент внедрения Монтессори-педагогики [4]. В полном соответствии с концепцией инклюзивного образования в республике Молдова является идея М. Монтессори о необходимости участия родителей в развитии детей с психофизическими нарушениями. Представляют интерес её идеи, касающиеся сенсорного развития детей в домашних условиях. Она считает, что создать обучающую игру, которая развивает сенсорный опыт ребенка несложно и это сможет сделать родитель в семье.

Для сенсорного развития детей в семье хорошо использовать лепку. Для этого можно использовать кинетический песок, солёное тесто, пластилин и глину. Эти материалы прекрасно развивают тактильную чувствительность ребенка. Не обязательно сразу пытаться создать шедевр: достаточно научиться катать шарики, расплющивать их в блины, вытягивать в колбаски, сжимать и наблюдать, как материал просачивается сквозь пальцы.

Можно рисовать мелками на асфальте и играть с детьми в классики. Как и предыдущее упражнение это тренирует не только органы чувств, но координацию

движений ребенка. Гуляя по улице ребенок может запоминать за минуту различные звуки. Например, это могут быть гудки машин, которые он успел услышать за минуту тишины, звуки птиц, разговоры людей и т.д.

М. Монтессори предлагает родителям организовать с детьми игру «Охота за сокровищами». Для этого нарисовать лист предметов, которые ребенок должен найти за время следующей прогулки (длинная шершавая шишка, красный листочек, желтый листочек, сухая ветка и т.д.). По мере нахождения предметов он должен вычеркивать найденное. Учитывая, что дети любят рисовать, родители могут это использовать для развития их сенсорных процессов, организуя этот процесс с помощью штампов, пальцев, кисточек и даже ватных палочек.

М. Монтессори предлагает родителям экспериментировать с разными запахами, использовать для этого корку апельсина, немного ванили, сушеную гвоздику, жареную котлету, устраивать с детьми конкурс самого острого нюха. Также можно завязать малышу глаза и предложить угадать, что сегодня на обед.

Освоение инновационной технологии М. Монтессори требует от педагогов дополнительных затрат энергии, но это окупается тем воспитательным эффектом, который наблюдается в сенсорном развитии дошкольников. Они по собственной инициативе выбирают исследовательскую деятельность сенсорной направленности, занимаются с сенсорными материалами, получают удовольствие от работы, у них появляется желание совершенствоваться, формируется самодисциплина. Это отвечает современным требованиям к дошкольному воспитанию, где сделан акцент на самостоятельную деятельность детей в подготовленной среде.

На современном этапе научно доказано, что развитие ребенка начинается с развития его органов чувств. В раннем возрасте ребенку очень важно узнать многое о мире вокруг с помощью всех своих органов чувств, поэтому для педагогов и родителей очень важно организовать ему зону сенсорного развития, а в этом им значительно помогут идеи Марии Монтессори.

Библиографические ссылки:

1. COJOCARI, L. Dezvoltarea senzorială la copii de vârstă preșcolară. In: *Conferința Științifică Națională, consacrată jubileului de 95 ani din ziua nașterii academicianului Boris Melnic*, Ed. 1, Chișinău, 13 februarie 2023. Chișinău: CEP USM, 2023, pp. 228-234. ISBN 978-9975-62-496-1.
2. MAXIMCIUC, V., KUZMINKINA, N. *Camera senzorială în abilitarea copiilor*: Ghid metodic. Chișinău, 2015. 80 p. ISBN 978-9975-75-776-8.
3. MONTESSORI, M. Copilul. (Carte pentru părinți și educători). S.l.: CEDC, 1991. 63 p. ISBN 973-9082-06-8.
4. PERETEATCU, M. Valențele formative ale pedagogiei Montessori în grupele incluzive. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: materialele conf. șt.-pract. intern.*, Ediția a 5-a, Bălți, 18 octombrie 2019. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019, pp. 43-48. ISBN978-9975-3302-8-2.
5. SCHUMACHER, E. *Pedagogia Montessori: înțelegere, aplicare și experimentare*. București: Didactica Publishing House, 2019. 128 p. ISBN 978-606-048-044-0.
6. СОРОКОВА, М.Г. *Система М. Монтессори. Теория и практика*. Москва: Академия, 2013. 383 с. ISBN 978-5-7695-9865-4.
7. СУМНИТЕЛЬНЫЙ, К.Е., ФАУСЕК, Ю.И. *Детский сад М. Монтессори*. М.: Карапуз, 2011. 240 с. ISBN 5-9715-0254-9.

УЧЕТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

**Ольга УРУСОВА, старший преподаватель,
Учреждение образования «Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь**

Abstract: *The article analyzes the socio-psychological conditions for the formation of social experience in persons with severe, multiple disorders in physical and (or) mental development. Features of the development of children with severe, multiple disorders in physical and (or) mental development are noted. Current art therapy techniques are described that allow the formation of social experience taking into account the conditions of socio-psychological content.*

Keywords: *social experience, socio-psychological conditions, art therapy techniques, play therapy, fairy tale therapy, isotherapy, origami, persons with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development.*

Группа социально-психологических условий: благоприятный положительный климат; социальные роли согласно норм общества и образцов поведения; социальные отношения (способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей; социальные привычки) необходима при решении проблемы, связанной с формированием социального опыта у лиц с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее –ТМНР). Тяжелые физические и (или) психические нарушения - физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами (в том числе специальными) является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретением элементарных трудовых навыков и элементарной профессиональной подготовки. Множественные физические нарушения - два и более физических и (или) психических нарушения [4, с. 228].

А.М. Царев [9] указывает, что основным в клинической картине тяжёлого, множественного физического и (или) психического нарушения развития является интеллектуальная недостаточность. При этом в разных сочетаниях выявляются:

- двигательные нарушения (детский церебральный паралич разной формы и степени тяжести);
- тяжелые нарушения речи (несформированность языковых средств);
- нарушения функций анализаторных систем, тактильной чувствительности;
- повышенная судорожная готовность (эписиндром);
- нарушения эмоционально-волевой сферы (расстройства нарушения регуляции поведения);
- расстройства аутистического спектра (стереотипии в поведении, трудности в коммуникации, нарушения социального поведения) [9, сс. 17-18].

Отдельные специфические особенности развития детей с ТМНР имеют общие черты, которые позволяют разделить детей на три группы:

- *Дети с тяжёлыми нарушениями опорно-двигательного аппарата*, не передвигающиеся самостоятельно (сложные формы детского церебрального паралича, спастический тетрапарез, гиперкинез). Эти дети нуждаются в постоянной физической помощи взрослого при переносе, передвижении коляски, одевании и раздевании, туалете, приеме пищи.
- *Дети с тяжёлыми нарушениями эмоционально-волевой сферы и регуляции поведения* (агрессия, самоагрессия, «полевое» поведение). Эти дети требуют помощи со стороны взрослых в контроле поведения.
- *Дети с умеренной или тяжёлой интеллектуальной недостаточностью*, в сочетании с более лёгкими формами других нарушений (чем в двух вышеназванных случаях). Эти дети не требуют постоянной помощи и контроля со стороны персонала и взрослых [8, сс. 15-16].

Описывая общение и эмоциональное развитие детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, Л.М. Шипицына [10] указывает, что процесс формирования социального опыта этих детей характеризуется: отсутствием навыков межличностного общения; несформированностью потребности во взаимодействии; неадекватной самооценкой; негативным восприятием других людей; гипертрофированным эгоцентризмом; склонностью к социальному иждивенчеству [10, сс. 34-35].

Социальный опыт у лиц с ТМНР характеризуется наличием у них социальных умений, способов деятельности, практических действий, ключевых жизненных компетенций, позволяющих лицам данной категории социально адаптироваться и интегрироваться в общество. Основная цель формирования социального опыта у лиц с ТМНР в дошкольном, школьном возрасте – вооружить необходимыми содержательными компонентами социального опыта, учитывая социально-психологические условия средствами искусства.

Согласно международному определению (European Consortium for Arts Therapies Education), терапия искусством (arts therapies) представляет собой группу лечебных и коррекционных методов, применяемых специалистами с соответствующей клинической подготовкой, как правило, на основе одной из экспрессивных модальностей – визуальных искусств, музыки, искусства театра и танца [5, с. 17].

Арт-терапия применяется в лечебно-реабилитационной, педагогической и социально-педагогической деятельности: как вспомогательный метод в психотерапии (психодрама, художественно-творческая деятельность, библиотерапия), в лечебной и специальной педагогике (сказкотерапия, игровая терапия, цветотерапия, изотерапия, песочная терапия), как здоровьесберегающее направление в педагогике искусства и дополнительном образовании, гуманитарно-эстетическом воспитании. Особенностью современного этапа развития арт-терапии является усиление ее междисциплинарных связей с психологией, социологией, культурологией [5, с. 24].

В общем смысле арт-терапия рассматривается в зависимости от области ее применения как одна из форм психотерапевтической практики, совокупность арт-терапевтических методик, педагогический метод, формирующаяся технология, техника в социальной работе и социально-педагогической деятельности с детьми [11, с. 123]. Учитывая благоприятный психологический климат как условие формирования социального опыта, техники арт-терапии способствуют не только личностному и социальному развитию человека с ТМНР, но и выступают ключевыми в создании положительного микроклимата в микросоциуме, социуме.

Так, используя разнообразные приемы игровой терапии, учитель-дефектолог развивает мотивационный компонент взаимодействия обучающегося с ТМНР в процессе игры, гнозис, праксис, внимание, память, мышление и речь; восприятие контакта с окружающими как безопасного и позитивного; формирует навыки имитационной игры, хороводной игры, игры в кругу, игры с переходом ходов; развивает навыки игрового сотрудничества, формирует социальные умения в различных социальных ситуациях, реализуемых в игре [1, с. 3].

В процессе сюжетно-ролевой игры дети данной категории социально адаптируются, учатся примерять на себе разнообразные роли, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, быть терпеливыми в процессе разыгрывания сюжета, произнесения реплик, уступать товарищам в ситуациях поочередности выполнения действий. При реализации сказкотерапии в рамках соблюдения условия сохранения благоприятного положительного климата в микросоциуме формирование социального опыта у лиц с ТМНР осуществляется посредством создания «сказочного мира», что в свою очередь вдвойне способствует благоприятной атмосфере взаимодействия героев. Сказкотерапия оказывает положительное влияние на обучающихся, так как учит преодолевать страхи и трудности, принимать решения, ведь сказки показывают ребенку, что безвыходных ситуаций не бывает. Способствует естественной коммуникации. Совершенствует вербальный язык и учит слушать других. Помогает детям найти общий язык с взрослыми. Прививает необходимые моральные нормы и правила. Формирует навыки конструктивного выражения эмоций. Побуждает ребенка делать выводы, подталкивает его к размышлениям. Снижает уровень агрессивности и тревожности [2, с. 3].

Терапия сказкой способствует формированию и развитию у лиц с ТМНР социальных ролей согласно норм общества и образцов поведения. В рамках разыгрывания сказки по ролям учащиеся учатся правильно взаимодействовать, оказывать помощь и поддержку герою, учитывая правила, принятые в данном обществе, выявлять педагогу новые качества личности обучающегося. Метод «Рисование сказки» позволяет сказку нарисовать, слепить или представить в виде аппликации. Рисую или работая с цветным картоном, пластилином, ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, положительно воспринимать окружающих, адекватно оценивать себя, с помощью педагога воплощать все, что его волнует, проявлять чувства и мысли [2, с. 13]. С помощью пластилина воссоздаются герои сказки, с которыми впоследствии обучающийся играет, принимая на себе понравившиеся роли с учетом образцов поведения данного социума.

Изотерапия – терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется в настоящее время для психологической коррекции лицам с невротическими, психосоматическими нарушениями, детей и подростков с трудностями в обучении и социальной адаптации, при внутрисемейных конфликтах, формировании потребности во взаимодействии [3, с. 15].

Изобразительное творчество позволяет обучающемуся с ТМНР ощутить самого себя; выразить свободно свои мысли и чувства, мечты и надежды; быть самим собой, а также освободиться от негативных переживаний прошлого [3, с. 15]. Данное направление реализуется при обязательной помощи учителя-дефектолога, которые использует различные приемы: образец собственного поведения, подражание, рука в руке, по показу. Это не только отражение в сознании обучающихся окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций [3, с. 23].

По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования активизируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие [7, с. 178].

Терапия искусством позволяет формировать социальный опыт у лиц с ТМНР с опорой на условия соблюдения социальных отношений группового взаимодействия в рамках рисования разнообразных сюжетных ситуаций на листе бумаги, разукрашивания соленого теста, изображение рисунков оттиском пробкой, создание знакомых предметных образов на песке, рисование “кляксами”, пальцами, тычком жесткой кистью, рисование на крупе (манная крупа), листьями, камушками, палочками, “отпечатки” ватой. Реализуя способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей, лица с ТМНР развивают и совершенствуют свои социальные умения, которые в будущем они смогут транслировать в новых нестандартных жизненных ситуациях самостоятельно. Так, используя данную технику при работе с соленым тестом, обучающиеся работают в группе в количестве 6 человек.

Всем процессом руководит учитель-дефектолог. При выполнении заданий обучающиеся общаются со сверстниками, педагогом; по подражанию учителю-дефектологу выполняют последовательности прорисовки фигурок из соленого теста (по необходимости педагог применяет прием рука в руке). В процессе деятельности у ребят проявляются эмоции радости, удовольствия, воодушевления, восторга. В данной ситуации учебного характера благоприятный психологический климат как условие формирования социального опыта возникает сам по себе.

При этом детям с синдромом Дауна под силу оказать посильную помощь своему сверстнику в ситуации, связанной с трудностями выполнения задания последнего, что позволяет формировать у обучающегося данной нозологической группы социальное умение взаимодействия со сверстником в конкретной жизненной ситуации.

Цветотерапия или хромотерапия – арт-терапевтическая техника, изучающая свойства цвета. Цвету давно приписывался магический смысл, благотворное или отрицательное воздействие на человека, так как для человека зрение считается наиболее важным из всех видов чувств. Педагогам нужно владеть элементарной информацией о цветотерапии и применять эти знания в учебно-образовательном процессе, коррекционной и целебной педагогике:

- *синий цвет* оказывает успокаивающее воздействие, расслабляет, снимает спазмы, понижает головные боли, уменьшает аппетит;
- *голубой цвет* оказывает тормозящее воздействие при состоянии психологического возбуждения;
- *фиолетовый цвет* оказывает удручающее воздействие на психические и физические процессы, понижает настроение людей;
- *красный цвет* активизирует, повышает физическую работоспособность, вызывает чувство теплоты, стимулирует психологические процессы;
- *зелёный цвет* успокаивает, создает хорошее настроение. Зелёный цвет оказывает благотворное воздействие на соматически ослабленных детей, при лечении воспалений, при ослабленном зрении;
- *розовый цвет* тонизирует при подавленном настроении, а желтый цвет – цвет радости, спокойствия, теплоты, нейтрализует негативные действия [6, сс. 124-125].

Используя разнообразие цвета при проведении коррекционных занятий с применением техник арт-терапии, учитель-дефектолог решает задачи личностного, эмоционального, физического, психосоматического развития обучающихся с ТМНР. У лиц данной нозологической группы развиваются навыки межличностного общения; совершенствуется потребность во взаимодействии; отмечается адекватная самооценка; принятие других людей; социальная привязанность.

Оригами – арт-терапевтическая техника, позволяющая всесторонне развивать личность, повышать уровень развития эмоционально-волевой сферы, формировать социальный опыт. В процессе создания поделок оригами у обучающихся стимулируются мыслительные операции, ориентировка в пространстве, аккуратность, усидчивость, трудолюбие, снижается тревожность, развивается мелкая моторика.

С разноцветными листами бумаги можно творить все, что угодно: мять, рвать, рисовать. Новое свойство обычная бумага приобретает в оригами: из нее складывается очень интересные и разнообразные модели, фигурки, с которыми потом можно проиграть различные сюжетные истории с учетом формирования социальных привычек как компонента социального опыта.

Например, социальная привычка быть вежливым формируется у обучающихся в процессе взаимодействия и общения в детском коллективе. А закрепляется в различных ситуациях во время пребывания в учреждении образования и дома. В ситуации творческого взаимодействия в процессе реализации техники оригами вежливость обязательно присутствует: когда обращаешься за помощью, используешь слово «пожалуйста», говоришь «спасибо» – помощь оказана; если кого-то нечаянно заденешь – «извините» и т.п. Учитель-

дефектолог обязательно акцентирует внимание на ситуации, при которых ребенок не произносит данных слов, используя слова-подсказки, слова-напоминания, карточки-подсказки, слово педагога.

Таким образом, учитывая социально-психологические условия при формировании социального опыта у лиц с ТМНР средствами арт-терапии, выступающими в качестве универсальных механизмов социальной адаптации и социализации человека данной категории. Руководствуясь содержанием техник арт-терапии, учитель-дефектолог налаживает контакт с обучающимися, устанавливает доверительные отношения, насыщает их позитивными эмоциями, создает благоприятный положительный климат в группе (классе), распределяет социальные роли согласно норм общества и образцов поведения при моделировании жизненных ситуаций; формирует и развивает способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей, закрепляет социальные привычки.

Арт-терапевтические техники позволяют реализовать свое содержание при реализации здоровьесберегающих технологий, которые в свою очередь ориентированы на сохранение психологического, эмоционального здоровья обучающихся, изменения восприятия и системы межличностных отношений. Задача здоровьесбережения в образовательном процессе реализуется сквозь призму хромотерапии, музыкотерапии, оригами и, тем самым, продолжает оставаться инновационным здоровьесберегающим подходом.

Библиографические ссылки:

1. БАКИЕВА, Н.З. *Приемы игротерапии на интегрированных занятиях с неговорящими и плохо говорящими детьми*. Конспекты занятий. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. 64 с.
2. БАРАБАШ, Е.Ю. *Методика сказкотерапии*. Ставрополь: «Ставропольская краевая общественная детская организация «Союз детей Ставрополя», 2022. 25 с.
3. КИСЕЛЕВА, М.В. *Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми*. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
4. *Кодекс Республики Беларусь об образовании* [online] [citat 15.11.2023]. Disponibil: http://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm.
5. КОПЫТИН, А.И. *Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса*. М.: Когито-Центр, 2014. 208 с.
6. КРОЛЬ, В. М. *Психология и педагогика: Уч. пособие для техн. Вузов*. М.: Высшая школа, 2001. 319 с.
7. ОСИПОВА, А.А. *Общая психокоррекция*. М.: Сфера, 2000. 510 с.
8. ФИЛАТОВА, И.А., КАРАКУЛОВА, Е. В. *Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: методическое пособие*. Екатеринбург: [б. и.], 2019. 134 с.
9. ЦАРЁВ, А.М., ГОЛОВЧИЦ, Л.А. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ. В: *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2014, № 3, сс. 12-19.
10. ШИПИЦЫНА, Л.М. *«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта, 2-е изд., перераб. и дополн.* СПб.: Речь, 2005. 477 с.
11. ЯКИНА, Л.Н., ЗАБАРА, Л.И. Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии. В: *Педагогическое образование в России*. 2017, № 3, сс. 122-131.

СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОСОБЫХ ДЕТЕЙ В КИТАЕ И БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Мэня ЯО, аспирант,
Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь*

Abstract: *In the context of inclusive education, the education of children with special needs is receiving increasing global attention. Inclusive education advocates that all children should enjoy equal educational opportunities, including children with special needs. In order to better meet the educational needs of children with special needs, governments and all sectors of society are actively exploring and implementing appropriate educational support services. The purpose of this paper is to compare and analyse the educational support services for children with special needs in the context of inclusive education in Belarus and China. By exploring the practices and experiences of the two countries in terms of policies, laws, educational institutions, teacher training, vocational rehabilitation, etc., it aims to provide reference for further promoting the educational integration and development of children with special needs.*

Keywords: *inclusive education, special children, Belarus, China, educational support services.*

I. История вопроса.

Общие сведения об инклюзивном образовании и его философии. Инклюзивное образование выступает за то, чтобы все дети имели равный доступ к образованию, включая детей с ограниченными возможностями, детей, живущих в бедности, детей из этнических меньшинств и других особых групп. Инклюзивное образование фокусируется не только на доступе детей в школу, но и на справедливости и качестве образовательного процесса, чтобы способствовать всестороннему развитию детей.

Современное состояние образования для детей с особыми потребностями в Беларуси и Китае. Системы специального образования в Беларуси и Китае постепенно совершенствуются, а инвестиции правительств двух стран в специальное образование растут. Однако в силу ряда исторических, экономических и социальных причин обе страны по-прежнему сталкиваются со многими проблемами в области образования детей с особыми потребностями.

II. Услуги по поддержке образования детей с особыми потребностями в Беларуси.

Политика и правовые гарантии. Правительство Беларуси придает большое значение образовательным правам и интересам детей с особыми потребностями и разработало ряд политических и нормативных актов, гарантирующих доступ к школьному образованию, качество образования и защиту прав и интересов детей с особыми потребностями. Например, Закон о защите инвалидов устанавливает обязанности и ответственность правительства и всех слоев общества по обеспечению прав и интересов инвалидов.

Создание специальных учебных заведений. Для удовлетворения образовательных потребностей детей с различными видами и степенью инвалидности в Беларуси существуют специальные учебные заведения различных

типов, включая специальные школы, реабилитационные центры и учреждения профессионального образования. Эти учреждения ориентированы на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся и предоставляют профессиональные образовательные и педагогические услуги.

Система финансовой поддержки и стипендий. Правительство Беларуси обеспечивает бесплатное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья и создало систему стипендий для облегчения финансового бремени семей. Кроме того, студентам с ограниченными возможностями предоставляются и другие формы финансовой поддержки, такие как компенсация проезда и стоимости учебных материалов.

Подготовка и поддержка преподавателей. В Беларуси уделяется большое внимание подготовке и поддержке преподавателей специальных дисциплин. Правительство организует программы профессиональной подготовки преподавателей по таким направлениям, как философия специального образования, методы и приемы обучения. Кроме того, созданы центры психологической поддержки преподавателей.

Медико-психологическая поддержка. В Беларуси существуют специальные медицинские учреждения и службы психологического консультирования, которые оказывают диагностические, терапевтические и консультационные услуги детям с особыми потребностями. Эти учреждения работают со школами и семьями, предоставляя полный спектр поддержки и услуг для детей с особыми потребностями.

III. Услуги по поддержке образования детей с особыми потребностями в Китае.

Политико-правовые гарантии и создание системы образования. Правительство Китая придает большое значение образовательным правам и интересам особых детей, а такие нормативные акты, как Закон "О защите инвалидов", создают правовую основу для обеспечения прав и интересов особых детей. В то же время в Китае создана система специального образования, включающая дошкольное, обязательное, профессиональное и высшее образование, что позволяет предоставлять особым детям образовательные и воспитательные услуги на разных этапах.

Подготовка и повышение квалификации преподавателей. Правительство Китая обеспечивает профессиональную подготовку преподавателей специального образования, в том числе по таким направлениям, как концепции и методы специального образования, стратегии и методики преподавания. Кроме того, проводятся различные формы обмена преподавателями и семинары, способствующие обмену опытом и знаниями между преподавателями.

Системы финансовой помощи и стипендий. Правительство Китая обеспечивает бесплатное образование для детей с особыми потребностями, а также создало систему стипендий и другие формы финансовой помощи для облегчения финансового бремени семей. Кроме того, для учащихся с ограниченными возможностями предоставляются такие виды поддержки, как пособия на проживание и полноценное питание.

IV. Сравнительный анализ услуг по поддержке образования особых детей в

контексте инклюзивного образования.

Философия инклюзивного образования основывается на концепции прав человека, которая утверждает, что все дети должны иметь равные возможности в получении образования, независимо от того, имеют ли они физические или умственные недостатки.

Инклюзивное образование направлено на удовлетворение образовательных потребностей детей с разным уровнем подготовки, способностями и потребностями, а также на содействие их всестороннему развитию. Реализация инклюзивного образования требует согласованных усилий правительства, школ, учителей, семей и всех слоев общества для обеспечения каждому ребенку равной, справедливой и инклюзивной образовательной среды.

Однако образование детей с особыми потребностями сталкивается со многими проблемами. Особые дети могут иметь физические недостатки, интеллектуальные отклонения, психологические проблемы или другие виды нарушений, из-за которых они сталкиваются с большими трудностями в учебе и жизни.

Традиционная система образования зачастую не способна удовлетворить особые потребности таких детей, что приводит к дискриминации и исключению из школы. Кроме того, образование детей с особыми потребностями требует поддержки со стороны более специализированных преподавателей и медицинского персонала для предоставления более качественных образовательных и реабилитационных услуг.

Для решения этих проблем правительства и все слои общества активно разрабатывают и реализуют политику инклюзивного образования, направленную на обеспечение образовательных прав и интересов детей с особыми потребностями. Такая политика включает разработку соответствующих законов и нормативных актов, обеспечивающих равный доступ особых детей к образованию.

В Беларуси существует относительно развитая система политических и правовых гарантий в этой области. Правительство разработало ряд нормативно-правовых актов, гарантирующих доступность, качество образования и защиту прав и интересов детей с особыми потребностями.

Например, Закон «О защите инвалидов» определяет обязанности и ответственность государства и всех слоев общества по обеспечению прав и интересов инвалидов, а также предоставляет правовые гарантии детям с особыми потребностями. Кроме того, в Беларуси созданы специальные комиссии или органы по специальному образованию, которые отвечают за разработку и реализацию политики в области специального образования и предоставление специализированных образовательных и педагогических услуг для детей с особыми потребностями. Эти органы также отвечают за мониторинг и оценку качества и эффективности специального образования, а также за своевременную корректировку и совершенствование политики, направленной на удовлетворение потребностей детей с особыми потребностями.

Помимо политических и правовых гарантий, в Беларуси уделяется внимание развитию учреждений специального образования. К ним относятся различные типы школ, реабилитационные центры, учреждения профессионального образования и

т.д., призванные удовлетворять образовательные потребности детей с различными видами и уровнями инвалидности. Эти учреждения ориентированы на удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся, в них работают специализированные педагоги и медицинские работники, которые оказывают профессиональные образовательные и воспитательные услуги. Кроме того, в Беларуси создана система стипендий и других форм финансовой помощи, призванная облегчить финансовое бремя семей и помочь учащимся с ограниченными возможностями лучше завершить обучение.

В Китае, напротив, также достигнут определенный прогресс в области оказания услуг по поддержке детей с особыми потребностями в контексте инклюзивного образования.

Правительство разработало ряд стратегий и нормативных актов, направленных на защиту прав и интересов особых детей, таких как Закон о защите инвалидов, который создает правовую основу для обеспечения доступа особых детей к школьному образованию, качества их обучения и защиты их прав и интересов. В то же время в Китае создана система специального образования, включающая дошкольное, обязательное, профессиональное и высшее образование и предоставляющая особым детям образовательные и воспитательные услуги на разных этапах.

В Китае правительство также уделяет большое внимание подготовке и повышению квалификации преподавателей специального образования. В частности, путем организации курсов и семинаров по профессиональной подготовке повышается уровень осведомленности учителей о концепциях и методах специального образования.

Эти курсы и семинары охватывают как теоретические знания, так и практические навыки в области специального образования и призваны вооружить преподавателей способностью обучать детей с различными видами и уровнями инвалидности. Кроме того, правительство Китая проводит различные программы обмена преподавателями, которые способствуют обмену опытом и знаниями между учителями и повышению общего качества преподавательского состава.

Помимо подготовки и повышения квалификации преподавателей, правительство Китая уделяет внимание финансовой помощи и другим формам поддержки. Правительство обеспечивает бесплатное образование для детей с особыми потребностями, создало систему стипендий и другие формы финансовой помощи для облегчения финансового бремени семей. Кроме того, правительство оказывает студентам-инвалидам такую поддержку, как выплата пособий на проживание и полноценное питание, что помогает им успешнее завершить обучение. Кроме того, в Китае активно развиваются такие услуги, как профессиональная реабилитация и консультирование по вопросам образования, которые помогают детям с особыми потребностями лучше интегрироваться в общество и найти работу.

Идея инклюзивного образования основана на концепции прав человека, которая утверждает, что все дети должны иметь равные возможности для получения образования, независимо от того, имеют ли они физические или умственные недостатки. Инклюзивное образование направлено на удовлетворение

образовательных потребностей детей с разным уровнем подготовки, способностями и потребностями, а также на содействие их всестороннему развитию. Реализация инклюзивного образования требует согласованных усилий правительства, школ, учителей, семей и всех слоев общества для создания равной, справедливой и инклюзивной образовательной среды для каждого ребенка.

Помимо подготовки и повышения квалификации учителей, правительство Китая уделяет особое внимание финансовой помощи и другим формам поддержки. Правительство обеспечивает бесплатное образование для детей с особыми потребностями, создало систему стипендий и другие формы финансовой помощи для облегчения финансового бремени семей.

Кроме того, правительство оказывает студентам-инвалидам такую поддержку, как выплата пособий на проживание и полноценное питание, что помогает им успешнее завершить учебу. Кроме того, в Китае активно развиваются такие услуги, как профессиональная реабилитация и консультирование по вопросам образования, а в целях дальнейшего содействия интеграции и развитию детей с особыми потребностями правительства обеих стран активно развивают такие услуги, как профессиональная реабилитация и консультирование по вопросам образования, чтобы помочь им лучше интегрироваться в общество и найти работу.

В Беларуси созданы специальные учреждения профессиональной реабилитации, которые совместно со школами проводят профессиональное обучение и подготовку детей с особыми потребностями, помогая им приобрести определенные профессиональные навыки и повысить конкурентоспособность при трудоустройстве. В то же время белорусское правительство разработало различные программы профессиональной реабилитации для разных возрастных групп и типов детей с особыми потребностями, чтобы удовлетворить их индивидуальные потребности и заложить прочную основу для их будущей интеграции в общество.

В заключение следует отметить, что в контексте инклюзивного образования правительства обеих стран обязуются предоставлять комплексные услуги по поддержке образования детей с особыми потребностями, включая политику, правовые гарантии, строительство учебных заведений, подготовку преподавателей и финансовую помощь, а также активно проводить профессиональную реабилитацию и образовательное консультирование, чтобы помочь этим детям лучше интегрироваться в общество и осознать собственную значимость, тем самым действительно реализуя цель инклюзивного образования.

Библиографические ссылки:

1. AVDEYEVA, E., EFREMOVA, N. Inclusion of Children with Disabilities in Belarus: The Role of Teachers and Support Systems. In: C. Kalyuga, D. Tolstikova (Eds.) *International Perspectives on Teaching and Learning with Disability*. 2018, pp. 75-94.
2. CHEN, J., LI, Z. Special Education in China: Historical Development, Current Status and Future Directions. In: *Educational Psychology Review*. 2019, pp. 977-998.
3. GUO, Y., MCLESKEY, J. An International Comparative Study of Inclusive Education Policies: China, Taiwan and the United States. In: *Remedial and Special Education*. 2017, pp. 312-326.
4. HU, G., FAN, W. Chinese Perspectives on Inclusive Education: Current Practices, Challenges and Future Directions. In: *Frontiers in Psychology*. 2021, pp. 627-718.

SECȚIUNEA IV. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

CZU 81`246:316.42

INKLUSION UND MEHRSPRACHIGKEIT: TRANSLANGUAGING IN SCHULEN

**Oxana CHIRA, conferențiară universitară, doctor,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Balti, Republik Moldau,
Bergische Universität Wuppertal, Deutschland**

Rezumat: Această contribuție oferă o imagine de ansamblu asupra diferitelor părți interesate lingvistice care se implică în subiectele incluziunii și multilingvismului, contribuind la o mai bună înțelegere și implementare a acestor probleme în instituțiile de învățământ și societate. Includerea limbii este un aspect crucial al eforturilor mai ample de incluziune socială și justiție, încurajând o societate diversă și incluzivă, în care toți indivizii sunt tratați în mod egal și respectați.

Cuvinte-cheie: formarea profesorilor, multilingvism, incluziune, interdisciplinaritate.

In mehrsprachigen Umgebungen wählen die Sprecher oft bewusst oder unbewusst Elemente aus verschiedenen Sprachen, um sich auszudrücken. Diese Auswahl kann von der Konversation, dem sozialen Kontext, der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder sogar individuellen Präferenzen abhängen. Die Universitäten und Forschungsinstitute führen Studien und Forschungsprojekte zu Inklusion und Mehrsprachigkeit auf der ganzen Welt durch. Diese Institutionen können wichtige Erkenntnisse liefern und zur Entwicklung von „Best Practices“ beitragen. Es gibt viele Organisationen, Institutionen, Forscher und Pädagogen, die sich mit den Themen *Inklusion* und *Mehrsprachigkeit* beschäftigen.

Viele Regierungsbehörden und Bildungsministerien haben Programme und Initiativen zur Förderung von Inklusion und Mehrsprachigkeit in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Sie entwickeln Richtlinien und setzen Ressourcen ein, um sicherzustellen, dass alle Schüler und Schülerinnen unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, und Sprache Zugang zu Bildung haben. Einige Organisationen (wie z. B. die UNESCO) setzen sich für die Förderung von Inklusion und Mehrsprachigkeit weltweit ein und sie entwickeln Richtlinien, finanzieren Programme und fördern die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und anderen Institutionen, um bewährte Verfahren auszutauschen.

Eine Vielzahl von ForscherInnen und ExpertInnen recherchieren auf dem Gebiet der Inklusion und Mehrsprachigkeit, die durch ihre Arbeit zur Entwicklung des Wissens und zur Sensibilisierung für diese Themen beitragen. Ihre Forschung kann sich auf verschiedene Aspekte konzentrieren, wie zum Beispiel die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die kognitive Entwicklung von Kindern oder die besten Methoden zur Förderung der Inklusion in Bildungseinrichtungen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erfährt die Thematisierung von Mehrsprachigkeit wie auch von Inklusion einen großen Bedeutungsgewinn und es findet ein Paradigmenwechsel in der disziplinären Auseinandersetzung mit Heterogenität statt.

Zentrales Anliegen ist die Stärkung der Mehrsprachigkeit und des Fremdsprachlichen Unterrichts auf drei Handlungsebenen: Lehrperson – Fach/Unterricht – Institution Schule. In diesem Sinne richtet sich der Beitrag insbesondere an Lehrpersonen des fremdsprachlichen Unterrichts und an alle Lehrpersonen von Schulen und Hochschulen, die die Mehrsprachigkeit – ggf. ihre eigene bzw. die der Lernenden - im Sinne einer sprachintegrierten und sprachbewussten Didaktik im Unterricht nutzen wollen und mit Lehrer*innen des fremdsprachlichen Unterrichts kooperieren möchten. Als Ziel dieser Forschung wurde folgendes gestellt: Reflexion der Rolle der Lehrpersonen in der mehrsprachigen Schule/Hochschule und Weiterentwicklung des Themas Mehrsprachigkeit mit besonderem Augenmerk auf *Translanguaging in Schulen*.

Translanguaging ist ein pädagogischer Ansatz, der sich darauf konzentriert, die Sprachenvielfalt von Schülern als Ressource im Lernprozess zu nutzen, anstatt sie als Hindernis zu betrachten. Diese Herangehensweise ermutigt Lehrer und Schüler, alle verfügbaren Sprachen flexibel und strategisch einzusetzen, um Konzepte zu verstehen, zu kommunizieren und zu lernen. Es wurde festgestellt, „Kinder mischen nicht mehr oder schlechter als Erwachsene es tun“ [5, p. 200] und sind außerdem sehr wohl in der Lage, auf den translingualen Sprachgebrauch zu verzichten, um je nach Situation und Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerin monolingual zu handeln. Dies zeigt, dass Mehrsprachige sehr früh damit beginnen, ihre sprachliche Praxis (inklusive Sprachwahl) bewusst zu gestalten [vgl. 7, p. 85; 6, p.14]. Darüber hinaus sind mehrsprachige Kinder mit der Zeit auch in der Lage, ihr komplexes linguistisches Repertoire verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten zuzuordnen. Insbesondere unter den Bedingungen der Migration greifen bereits junge Kinder in der Regel gleichzeitig auf mehrere Sprachen und deren Varietäten zurück. Der Sprachgebrauch migrationsbedingt mehrsprachig lebender Kinder wird allerdings im öffentlichen Diskurs problematisiert, als „Halbsprachigkeit“ abgewertet, oder im Hinblick auf die Sprachpraxis einer konkreten Minderheit in Deutschland zum Beispiel als „Türkendeutsch“ oder als „Kanak Sprach“ karikiert.

Dieses Studium ist für folgende Kategorien geeignet:

- Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts, die als MultiplikatorInnen in der Fort- und Weiterbildung zum genannten Themenfeld agieren möchten und den Lehrgang für muttersprachlichen Unterricht absolviert haben;
- Lehrpersonen aller Schularten, insbesondere LehrerInnen von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache, die sich zum Thema Mehrsprachigkeit (auch als MultiplikatorInnen) engagieren (möchten);
- MitarbeiterInnen an Hochschulen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklung mit den Themen Mehrsprachigkeit, Muttersprachlicher Unterricht und Deutsch als Zweitsprache befasst sind;
- Interessierte Studierende (Lehramt)

Die Frage nach Linguizismus ist von besonderem Interesse in diesem Studium über die Inklusion und Mehrsprachigkeit [vgl. 1, p. 238], die „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten, spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument

der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung" [2, p. 91]. Translanguaging als Theorie ist eine „normale sprachliche Praxis von Mehrsprachigen" [4]. Ofelia García ist eine der führenden Expertinnen auf dem Gebiet des Translanguaging. Ihre Arbeit hat maßgeblich dazu beigetragen, das Konzept zu popularisieren und die theoretischen Grundlagen zu entwickeln. Sie hat zahlreiche Bücher und Artikel zu diesem Thema veröffentlicht, so wie *Translanguaging, Language, Bilingualism, and Education*. Auch Li Wie hat als Professor für Angewandte Linguistik an der University College London umfangreich zum Translanguaging geforscht und dazu beigetragen, das Verständnis dafür zu vertiefen, wie Sprachen in sozialen Interaktionen genutzt werden.

Im Allgemeinen hat Translanguaging folgende Vorteile im Unterricht:

- Einsatz aller Ressourcen zum Lernen und zum Kommunizieren;
- Erweiterung des gesamten Sprachrepertoires;
- Erhöhte Sprachaufmerksamkeit;
- Verbesserte Verständnis und Lernerfolg;
- Stärkung der Identität und Selbstbewusstsein;
- Bessere Kommunikation und Interaktion.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass Translanguaging in der Lage ist, das Verständnis und die Leistung von Schülern in verschiedenen Fächern zu verbessern. Es hat sich gezeigt, dass SchülerInnen durch die Möglichkeit, ihre Muttersprache(n) zu nutzen, besser auf neue Konzepte zugreifen und sich diese aneignen können. Durch die bewusste Integration von mehreren Sprachen im Klassenzimmer können SchülerInnen ihre Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen verbessern, sowohl in der Zielsprache als auch in ihrer Muttersprache.

Die Studien haben sich auch mit den Einstellungen und Praktiken von LehrerInnen gegenüber Translanguaging befasst. Es wurde untersucht, wie LehrerInnen Translanguaging in ihren Unterricht integrieren, welche Strategien sie verwenden und welche Herausforderungen sie möglicherweise dabei erleben. Die Forschung hat sich auch mit den politischen Rahmenbedingungen und Schulrichtlinien befasst, die die Umsetzung von Translanguaging beeinflussen können. Dies umfasst Fragen wie Lehrplanvorgaben, Lehrerausbildung und -entwicklung sowie die Verfügbarkeit von Ressourcen für mehrsprachige Bildung.

Einige Studien haben sich auch mit den kulturellen und sozialen Dimensionen von Translanguaging befasst, einschließlich seiner Rolle bei der Förderung von Identität und kultureller Vielfalt in Schulen. Insgesamt zeigt die Forschung zu Translanguaging in Schulen, dass dieser Ansatz das Potenzial hat, Bildungssysteme inklusiver und effektiver zu gestalten, indem er die Sprachenvielfalt der Schüler als Ressource nutzt und ihre Lernergebnisse verbessert.

Translanguaging ist ein Konzept, das die Idee umfasst, dass mehrsprachige Individuen ihre Sprachen auf komplexe und flexible Weise nutzen, um Bedeutung zu konstruieren und zu kommunizieren. Es geht über die traditionelle Vorstellung von Sprache als getrennte, diskrete Systeme hinaus und erkennt die Dynamik und Interaktion zwischen Sprachen an. In mehrsprachigen Umgebungen wählen die Sprecher oft bewusst oder unbewusst Elemente aus verschiedenen Sprachen, um sich auszudrücken.

Diese Auswahl kann von der Konversation, dem sozialen Kontext, der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder sogar individuellen Präferenzen abhängen.

Es ist bemerkenswert, dass Translanguaging Individuen ermöglicht, ihre mehrsprachige Identität auszudrücken und ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen kulturellen und sprachlichen Gemeinschaften zu manifestieren. Es kann dazu beitragen, ein Gefühl der Verbundenheit und Integration in verschiedenen sozialen Kontexten zu fördern.

Das Verständnis dieser sozialen Kontexte ist wichtig, um die Rolle von Translanguaging in verschiedenen Gemeinschaften zu verstehen. Translanguaging ist oft eng mit bestimmten sozialen Praktiken und Normen verbunden. In einigen Gemeinschaften kann es als normale und akzeptable Kommunikationsstrategie angesehen werden, während es in anderen Umgebungen möglicherweise nicht so positiv bewertet wird. Die Lehrkräfte können Strategien anwenden, die es den Schülern ermöglichen, ihre Sprachen zu nutzen, um auf komplexe Weise zu lernen und sich auszudrücken. Das bedeutet, dass Translanguaging in Bildungskontexten als Ressource genutzt werden kann, um den Lernprozess zu unterstützen und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit zu fördern.

Daraus lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen, Inklusion der Sprache bezieht sich auf die Schaffung einer Umgebung, in der alle sprachlichen Gruppen, unabhängig von ihrer Muttersprache oder ihrem sprachlichen Hintergrund, gleichberechtigt sind und sich in allen Aspekten des Lebens angemessen ausdrücken können. Dieser Ansatz zielt darauf ab, sprachliche Vielfalt zu fördern, Diskriminierung aufgrund von Sprache zu bekämpfen und sicherzustellen, dass alle Menschen Zugang zu Bildung, Beschäftigung, öffentlichen Dienstleistungen und anderen sozialen Ressourcen haben, unabhängig von ihrer Sprache.

Daraus ergibt sich, dass die Dimensionen von Translanguaging in Kultur und Sprache eng miteinander verbunden sind und zeigen die Vielfalt der Wege auf, wie mehrsprachige Individuen ihre Sprachen nutzen, um Bedeutung zu konstruieren und sich in verschiedenen sozialen Kontexten auszudrücken. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die verschiedenen Sprachakteure, die sich mit den Themen Inklusion und Mehrsprachigkeit beschäftigen und dazu beitragen, dass diese Themen in Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft insgesamt besser verstanden und umgesetzt werden. Die Inklusion der Sprache ist ein wichtiger Aspekt der allgemeinen Bemühungen um soziale Inklusion und Gerechtigkeit und trägt dazu bei, eine vielfältige und inklusive Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen gleichberechtigt und respektiert werden.

Bibliografische referenzen:

1. CHIRA, O. Zur Frage des Linguizismus in den Diskursen über die Mehrsprachigkeit. In: *Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity*. Tîrgu-Mureş: Arhipelag XXI Press. 2019, pp. 238-242. ISBN 978-606-93691-3-5.
2. DIRIM, Í. Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Noe-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. Münster (Waxmann), 2010, pp. 91-114.
3. GARCÍA, O., KLEYN, T. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York, London: Routledge, 2016. ISBN 978-1138906983.

4. GARCÍA, O., WEI, L. *Translanguaging. Language. Bilingualism and Education*. Basingstoke, Hampshire [u.a.]: Palgrave Macmillan, 2014. ISBN 978-1137385758.
5. MÜLLER, N., KUPISCH, T., SCHMITZ K., CANTONE, K. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch, Französisch, Italienisch*. Aufl. Tübingen: Gunter Narr, 2007. ISBN 978-3823366744.
6. PANAGIOTOPOULOU, A. Mehrsprachigkeit in der Kindheit [online]. In: *Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen)*. 2016, nr. 46 [citat 27.11.2023]. Disponibil: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf
7. RIEHL, C.-M. Mehrsprachigkeit. Eine Einführung [online]. In: *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft*, 2014 [citat 28.11.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.1515/zrs-2015-0033>

CZU 811.111(072):008

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN AN EFL CLASS

**Ludmila RĂCIULA, teacher of English, didactic degree II,
Ion Creangă Pedagogical College from Bălți, the Republic of Moldova**

Rezumat: *Articolul abordează problema dezvoltării competenței interculturale la lecțiile de limba engleză și subliniază importanța acesteia în societatea modernă globalizată. Pentru o mai bună înțelegere a conceptului cheie, în articol se prezintă o privire de ansamblu asupra definițiilor „culturii”, se definește termenul „competență interculturală” și se enumeră componentele acestuia.*

Avem convingerea că elementele culturale, fiind incorporate într-un curriculum bine structurat, pot fi implementate sistematic pe parcursul diferitelor etape de învățare a limbii. Cunoașterea unei limbi nu presupune doar stăpânirea vocabularului, a gramaticii și a regulilor de ortografie. Cele mai reușite lecții de limbă engleză oferă cursanților oportunitatea de a învăța atât cultura, cât și limba țării anglofone.

Cuvinte-cheie: *cultură, componente culturale, produse, practici, perspective, competență interculturală, cunoștințe, abilități, atitudini.*

Introduction. The ability to communicate with representatives of different cultures has always been a valuable asset, be it in the past times, when people only started engaging in commercial and political negotiations, or in modern ones, when many boundaries have been removed and we are able to travel for business, education or entertainment. Modern societies become interwoven and interdependent. This interdependency is a major characteristic of the world that we presently live in, and the future promises even greater interconnectivity, requiring increased cultural knowledge and language abilities [10, p. 2].

The concept of intercultural education has become popular on the European stage after Michael Byram's models of cultural competence (CC) and intercultural competence (IC) were adopted by European education policy makers at the beginning of the 21st century. Since that time, international organizations like UNESCO, the Council of Europe and the European Commission have declared officially its importance and issued declarations and strategies on international or national levels. Some countries, including Moldova, have reformed their education systems and included intercultural education in

the national curricula. Thus, in the Republic of Moldova, the National Curriculum for Foreign Languages includes four specific competences two of which are: the linguistic competence (CS 1) and inter-/ pluri-cultural competence (CS4) [4, p. 5].

Terminology and definitions. The language and culture are closely connected and this connection has been demonstrated by Kramersch (1993), who identified three ways in which the two are bound together. First, language expresses cultural reality; second, language embodies cultural reality; and third, language symbolizes cultural reality. In this light, teaching language is inseparable from teaching culture [7, p. 78]. Likewise, Brown views the relationship between language and culture as inseparable, very important and delicate. „*A language is a part of a culture and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture*” [2, p. 12]. Any communication occurs within culture therefore, it is essential to understand what is understood by the term *culture*. For the past fifty years, researchers have come up with their own definitions of culture. Thus, in the 1980s, Halverson referred to culture as the „big C” (history, geography, literature, etc. subjects defined as culture) and „little c” culture (less visible elements like religion, language, etc.) [5, p. 327].

These categories are still applied to culture today, only their scope is broadened: for example, under the „big C” category come art, architecture, music, dances, travelling and tourism, popular culture, etc., while under „little c” category come communication styles, cultural norms, behaviours, beliefs, etc. For Kramersch culture is „*a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting*” [7, p. 10].

Holló and Lázár’s classification (2000) is to some extent similar to Halverson’s categorization of culture. They group the elements of culture into: civilization (history, geography, literature, values, customs, institutions, etc.), behavior and speech patterns (functions, speech acts, body language, ways of socializing), and discourse structures and skills like logic, figures of speech, linking and connecting ideas, developing and supporting arguments in written and spoken texts [6, pp. 4-8].

For Moran (2001) this „*cultural phenomenon involves tangible forms or structures (products) that individual members of the culture (persons) use in various interactions (practices) in specific social circumstances and groups (communities) in ways that reflect their values, attitudes and beliefs (perspective)*” [8, pp. 25-26]. His interpretation of culture is very much in line with the American 3Ps model of culture presented in the *National Standards in Foreign Language Education Project* in 1999. According to them, culture „*includes the philosophical perspectives, the behavioral practices, and the products – both tangible and intangible – of a society*” [9, p. 46]. A definition that summarizes best most of the definitions is the one given by UNESCO in the Conceptual and Operational Framework issued on intercultural competences. Drawing on previous official documents (*Declaration on Cultural Policies*, 1982 and *Universal declaration on cultural diversity*, 2001), UNESCO interpret culture as „*a set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of a society or social group, encompassing all the ways of being in that society; at a minimum, including art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions, and beliefs*” [12, p. 10]. The term *intercultural communication competence* was first coined by Byram (1997) in late 1980s and early 1990s and was further developed as a model of intercultural competence. An important feature of

Byram's model is the opportunity given to language learners to reflect on their native language and culture through their experience with the target language and culture [3, p. 52]. Intercultural competence refers to the active possession by individuals of qualities which contribute to effective intercultural communication, and can be defined in terms of three primary attributes: *knowledge, skills and attitudes*.



Figure 1. Constituent elements of Intercultural Competence. Adapted from Deardorff 2006

Intercultural attitudes (*savoir être*): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativize one's own values, beliefs and behaviors, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviors. Consideration for the others, active listening, or showing that they are appreciated and valued are especially important to create lasting relationships with people with different beliefs and values. Openness and curiosity refer to the willingness to move beyond our comfort zone.

Knowledge (*savoirs*): of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction. Thus, knowledge can be defined as having two major components: knowledge of social processes, and knowledge of illustrations of those processes and products; the latter includes knowledge about how other people are likely to perceive you, as well as some knowledge about other people.

When we refer to culture, defined as the beliefs, values and norms of a group of people, that influence individuals' communication behaviors, more categories of knowledge can be considered:

- sociolinguistic awareness;
- cultural self-awareness;
- culture-specific knowledge;
- deep cultural knowledge.

Skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*): ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own. Skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*): ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real time communication and interaction. Such skills as observing, listening, analyzing, evaluating, interpreting, and

relating are the key abilities used for processing the acquired knowledge. Also, essential to the development of intercultural competence is critical self-reflection [3, p. 57].

With these three saviors, all interrelated and interdependent, EFL intercultural learners should build an additional savoir that Byram (1997) calls critical intercultural awareness, which is the ability to evaluate perspectives, practices, and products in one's own and others' culture. If the key attitudes, knowledge, and skills are acquired, empathy, flexibility and adaptability will be achieved. As a result, individuals will become able to respond to the other person according to his/her expectations. The effectiveness of communication would be the result of the number of skills and knowledge acquired.

Another model of learning a culture has been developed in the USA in the National Standards Project in the late 1990s. The relationship between the three components of culture in this cultural framework is presented in the form of a triangle. This is done with the intention to show clearly how „the products and practices are derived from the philosophical perspectives that form the world view of a cultural group” [9, p. 47].

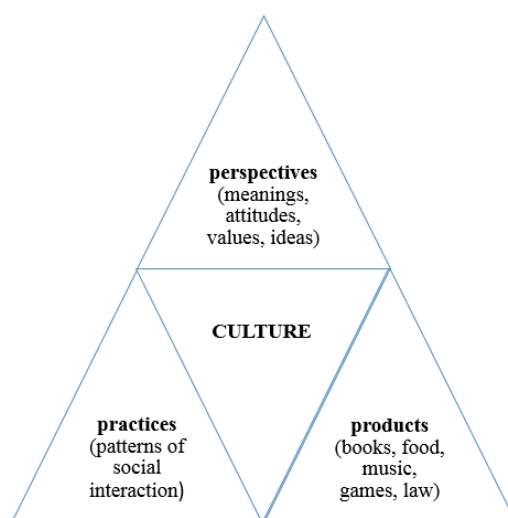


Figure 2. Modified 3 Ps model of culture from National Standards in Foreign Language Education Project, 1999

The 3Ps approach to teaching culture has shifted the focus from only learning about products and practices in culture 2 (C2) to another level of understanding, i.e. a deeper look at the values, belief and attitudes of the world that members of that culture hold. This is a challenge to both teachers and learners since perspectives are intangible and usually, they are rarely included in course books.

ACTFL Culture standards facilitate the process of understanding the link between the products and perspectives, and the practices and perspectives of C2. It is this interrelationship between the 3Ps that help learners to understand the target culture better. Although learning culture is not the central focus in an EFL classroom, it has a vital role in language acquisition. As one of the 5 Cs in the framework of the World-Readiness Standards, it is interrelated with communication and comparisons. To be able to communicate effectively, i.e. to possess good cultural competences, students need to develop insight into the nature of both L2 and C2. They study examples of the language to look into and explain the products – perspectives link or practices – perspectives link,

they also make comparisons between the target culture and their own culture (C2/C1) [1, p. 6].

Strategies to develop intercultural competence in an EFL classroom. Many EFL classrooms have failed to incorporate intercultural topics to prepare learners to become part of a global society because teachers mainly teach surface culture (products) such as festivals, tourist destinations/landmarks, celebrities, and typical food. However, these visible aspects of culture will never prepare learners to encounter cultural identity, difference, and culture shock in real communication.

In Other words, what is necessary to improve is the understanding of cultural practices, such as various patterns of behavior and ways of interaction of the members of a given society. This can be done by integrating various products into the EFL class, for instance, pieces of literature, music, art, movies, news, video spots, etc.

Interestingly, learners at all levels of language study have a strong desire to understand movies in the target language. Most movies, whether short or full, are rich in linguistic contents and cultural backgrounds and provide a great variety of authentic speech and language in context. If carefully chosen in terms of difficulty, length, and simplicity, movies become stimulating materials that can be used across all levels of language development for C2. Thus, to avoid learners' lack of motivation to read long, often difficult and sometimes boring literary works, teachers can find on YouTube abridged screen versions of literary works foreseen by the curriculum.

By proposing learners to watch an extract from a classical movie, the teacher will create an atmosphere close to that of the target culture. Moreover, by watching different film adaptations, made in different periods of time, learners will be bombarded with visual illustrations of cultural practices of the characters on the screen, which otherwise they find difficult to detect while reading. While watching, learners can try to relate some of the practices of the target culture with the characters' beliefs, values, etc. and compare/contrast these with their own perspectives.

Another useful strategy is 'guiding' the learners through the 3P model of culture and the set of questions that accompany it.

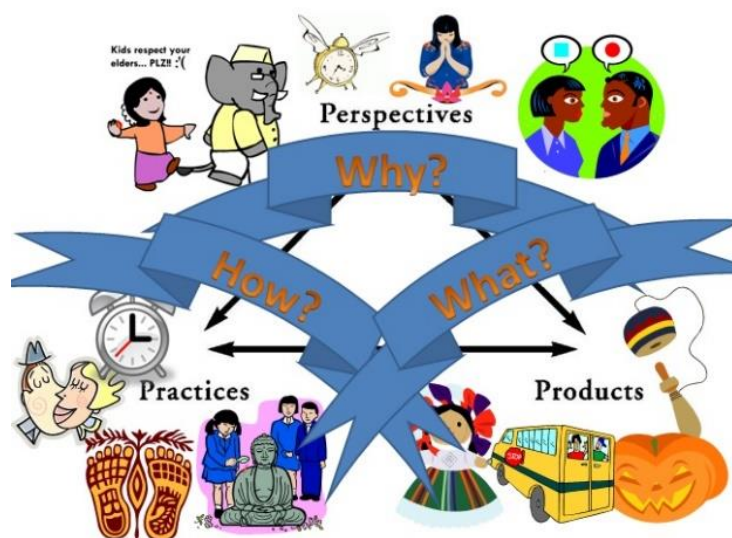


Figure 3. 3Ps of Culture: Products, practices, perspectives

As one can notice, the Culture triangle is comprised of three components. While working with a printed text and its screen adaptation, the teacher can guide learners' attention asking them to carry out the following tasks individually, before participating in a group discussion.

Thus, based on O' Henry's short story *The Gift of the Magi* and its screen adaptation, learners can deepen their knowledge about the American society and values of people living in the USA at the beginning of the 20th century:

- Cultural products correspond to the question „What?“;
 - Learners identify two types of tangible products in the present context – a film and a short story, both of which are authentic sources of information about the society;
- Cultural practices correspond to the question „How?“;
 - Learners represent norms of discourse, address and respect; the use of body language (gestures and non-verbal forms of communication); socially appropriate behavior in dating, getting engaged, culture of making presents, etc.;
- Cultural perspectives correspond to the question „Why?“;
 - Learners present attitudes, beliefs and values in the society on social position/rank, property, education, politics, marriage.

Relating products to perspectives: students use the language as a means of communication to investigate, explain and compare/contrast some scene/ extract from the work. Working in pairs or small groups, students reflect on C2 culture by making comparisons between the target culture and their own culture.

Relating Practices to perspectives: again, students use the language for communicating meaning with the purpose to look into the practices used by the characters in the dialogue and connect them with their values, beliefs on rank, property, education and marriage in the society. In pairs, students compare and contrast the studied culture and their own in order to reflect on C2.

To round off the learning experience, the students are asked to write a modern interpretation of the same in-law interrogation scene (220 – 250 words), post it on a blog and comment on a peer's work.

Where students possess adequate vocabulary and greater ability to control language, discussions are effective ways for student to acquire cultural knowledge. Carefully coordinated with the intensive and extensive reading programs and given sufficient time, materials for organized discussions provide rich opportunities for learning the higher elements and including customs, ideas, ethics, traditions, and values of the target culture as well.

Conclusion. Considering the realia of the 21st century, the ability to speak a foreign language fluently does not necessarily guarantee the learner's ability to communicate effectively with representatives of different cultures.

Knowledge of grammar rules, extensive vocabulary or the ability to write accurately will not be very useful in the absence of the skills allowing the learner to cooperate, listen actively, display interest and curiosity for the counterpart's point of view, along with willingness to understand their beliefs and values.

It is the teacher's task to integrate culture concepts and develop intercultural competence skills in the EFL class, by using various types of educational materials.

Culture elements, when embodied in a properly developed and organized curriculum can be systematically implemented all along the different stages of language growth.

Cultural content can be integrated in almost any lesson, it can be taught based on any material, be it news, literature, music or painting. It will add value to the lesson taught as learners are most likely to remember it. It takes years to become linguistically proficient in a language, whereas a cultural fact can be learned in an instant in the classroom. At the same time, students may forget the rules of subject – verb agreement, but retain knowledge and interest learned in a culture class.

At different stages of language learning, any single culture experience learned in one class is duplicated and reinforced in subsequent activities in other stages such that, for example, a simple knowledge of another region's food habits in the initial stage leads to an understanding of the people's health customs and values in the latter part of the curriculum.

To conclude, I'd like to reintegrate the idea that mastery of a language is not simply mastery of vocabulary as well as grammar and spelling rules. The most successful language learner learns both culture and language together.

Bibliographic references:

1. American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL 2013) [online]. In: *Role of technology in language learning* [citată 16.11.2023]. Retrieved from: <https://actfl.org/uploads/files/general/Documents/ACTFLProgramStandards2013.pdf>
2. BROWN, A.L. The advancement of learning [online]. In: *Educational researcher*. 1994, vol. 23, nr. 8, pp. 4-12 [citată 18.11.2023]. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1177041>
3. BYRAM, M. „Cultural awareness” as Vocabulary Learning [online]. In: *Language Learning*. 1997, nr. 16, pp. 51-57 [citată 16.11.2023]. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
4. *Curriculum Național. Aria Curriculară Limbă și Comunicare. Disciplina Limba Străină. Clasele X – XII* [online]. Chișinău, 2019 [citată 17.11.2023]. Retrieved from: https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straina_curriculum_liceu.pdf
5. HALVERSON, R.J. Culture and vocabulary acquisition: A proposal [online]. In: *Foreign Language Annals*, 1985, nr. 18 (4), pp. 327-329 [citată 16.11.2023]. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/229613836_Culture_and_Vocabulary_Acquisition_A_Proposal
6. HOLLÓ, D., LÁZÁR, I. Taking the Bull in the China Shop by the Horns. In: *Teaching Culture through Language. Folio*. 2000, nr. 6 (1), pp. 4-8 ISSN 1063-3693.
7. KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437187 5.
8. MORAN, P. R. *Teaching culture: perspectives in practice* Ontario. Canada: Heinle & Heinle, 2001. ISBN 0 8384 6676 1.
9. *National Standards in Foreign Language Education Project. Standards for foreign language learning in the 21st century* [online]. Yonkers, NY: Author, 1996 [citată 16.11.2023]. Retrieved from: <https://www.actfl.org/uploads/files/general/1996-National-Standards-for-FL-L-Exec-Summary.pdf>
10. SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E., MC. DANIEL, E.R., ROY, C.S. *Communication between Cultures*. Cengage Learning, 2009. ISBN-13 978-0-495-56744-8.
11. *The Gift of Magi Story in English. Stories for Teenagers* [online] [citată 17.11.2023]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=yAPZC7o6Y9k>
12. UNESCO. *Intercultural competences: Conceptual and Operational Framework* [online]. Paris, 2013 [citată 16.11.2023]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

OBICEIURI DE NUNTĂ ÎN AREALUL TRANSILVĂNEAN – ASPECTE DE IDENTITATE ȘI INTERCULTURALITATE

Adrian-Gheorghe STANDAVID, doctor, profesor, grad didactic unu, Colegiul Național de Artă, Târgu Mureș, România

Abstract: *Wedding customs are an aspect of life that attracts everyone's attention. Romanians, Hungarians, Germans, Gypsies live together in Transylvania. They continue the tradition, but borrow customs from each other. The students of the National College of Art from Târgu Mureș presented Romanian, Hungarian, German and Gypsy wedding customs in a project. They made a show in which they presented similarities and differences.*

Keywords: *marriage, tradition, intercultural, individuality, culture.*

Preliminarii. Colegiul Național de Artă din Târgu Mureș, este o instituție de învățământ ce oferă un cadru propice instruirii în numeroase domenii artistice. De 7 ani, a fost acreditat profilul Arta actorului, care se constituie într-o pepinieră de tineri talentați care au posibilitatea să studieze în continuare la Academia de Artă Teatrală din localitate.

De-a lungul timpului, la Colegiul Național de Artă s-au înscris și elevi care aparțin altor etnii din zonă. Astfel alături de elevi români, la Colegiul Național de Artă studiază elevi maghiari, germani, rromi, ... ocrotiți de Apollo, zeu al tuturor artelor.

La finalul unității de învățare „Umanismul. Renașterea artistică”, am propus un studiu de caz pe tema Multiculturalitate în lumea antică. Acest studiu de caz s-a transformat într-un proiect educațional amplu, adus în contemporaneitate, dezvoltat în cadrul programului „Școala altfel” [2, p. 8].

Proiectul „Obiceiuri de nuntă în spațiul transilvănean”, realizat de elevi ai Colegiul Național de Artă din Târgu Mureș s-a materializat în identificarea practicilor specifice etniilor din comunitățile locale. Materialele culese pe teren au fost dramatizate și prezentate în fața elevilor din șapte școli din Târgu Mureș, sub forma unor scurte scenete.

Rezultatele cercetării – conținutul prezentării:

- *Obiceiuri de nuntă maghiare. Logodna „Az eljegyzés”.*

Conform tradiției maghiare, mirele trebuie să meargă la părinții miresei și să-i ceară tatălui său mâna. Trebuie să-i asigure pe părinți că intențiile sale sunt serioase și că vrea să se căsătorească. Cel mai bine este ca părinții miresei să afle mai întâi vestea bună, urmată de părinții mirelui, apoi cei apropiați și prieteni. Angajamentul este urmat de o invitație „formală” la un prânz sau la o cină, care are loc de obicei într-un cerc familial mic, dar multe cupluri își invită chiar și prietenii și cunoscuții.

Pregătirile pentru nuntă în trecut – Felkészülés egy régi magyar esküvőre. În trecut, mirele avea sarcina de a chema personal participanții la nuntă și la o petrecere care ținea trei zile. Mireasa era îmbrăcată în rochie brodată colorată și foarte atent ornată, purtând o coafură cu împletitură de grâu, simbol al fertilității. Adesea, întregul sat participa la eveniment, alcătuind o întregă procesiune în spatele căruțelor decorate colorat, care duceau mireasa din casa părinților săi, la mire sau la biserică. Uneori mireasa era „răpită”, iar mirele trebuia să o „salveze” înainte de ceremonie.

O veche ceremonie la nunta – Egy régi magyar esküvői ceremónia. Părinții mirelui așteptau sosirea miresei cu un pahar de vin, pe care, după ce l-a consumat, mireasa l-a aruncat pentru a sparge paharul. Cuplul spărgea adesea farfuria – cu cât erau sparte în mai multe bucăți, cu atât mai reușită putea fi căsătoria. După ceremonia civilă, se mergea la biserică, unde se citeau poezii, se cântau melodii sau se evocau amintiri umoristice despre cuplu. Logodnicii maghiari purtau inelele pe mâinile stângă apoi, după căsătorie se purtau pe mâna dreaptă. La petrecere erau servite o mulțime de mâncăruri condimentate cu piper (despre care, mulți cred că au proprietăți magice) De asemenea nu lipsește dansul, cântecele și muzica la vioară. Bărbații puteau dansa cu mireasa în schimbul unei sume simbolice – banii erau fie legați de rochia miresei, fie erau aruncați în pantofii ei, care se aflau în mijlocul ringului de dans. În mod tradițional, după trei săptămâni, mireasa îi face cadou noului său soț o batistă, iar mirele îi dăruiește câteva monede.

- *Obiceiuri de nuntă germane. Petrecerea găinii Der Polterabend.*

În trecut, în fața casei miresei și a părinților ei, avea loc un ceremonial aparte. Viitorii miri anunțau data nunții, fără a face invitații speciale. Multe mirese și miri vedeau acest lucru ca o oportunitate de a împărtăși fericirea cu mai multe persoane care nu pot participa la nuntă. În trecut puii au fost dăruți tinerilor la petrecerea găinii. La petrecerea găinii se servea de obicei supă de pui, deoarece puii sunt un simbol al fertilității. Este sărbătorită, în mod tradițional, în ajunul cununiei la biserică sau al nunții civile. Dacă petrecerea are loc în ajunul nunții, mirele și mireasa au voie să părăsească petrecerea devreme (de exemplu, la miezul nopții) pentru a fi în formă a doua zi. Între timp, a devenit comună organizarea petrecerii găinii cu câteva săptămâni înainte de ziua nunții.

Spargerea porțelanului – Porzellan zerschlagen. Un alt obicei este spargerea obiectelor de porțelan. Alte obiecte tradiționale care pot fi sparte sunt: articole din ceramică, sau ghivece de flori. Ochelarii sau oglinzile nu se sparg. Deoarece sticla – ochelarii – înseamnă un noroc care nu trebuie distrus, iar o oglindă spartă aduce șapte ani de ghinion. După ce au spart obiectele mirii trebuie apoi să așeze bucățile, ca un puzzle, împreună. Acesta este un prim act simbolic pentru abordarea lucrului împreună de acum înainte, comparabil cu tăierea unui lemn, împreună, după nuntă. Ritualul e întâlnit și în cultura maghiară.

Arderea pantalonilor Hose zu verbrennen. La miezul nopții, se ard pantalonii mirelui pentru a pune capăt, în mod simbolic, perioadei burlăciei. Cenușa este apoi îngropată împreună cu o sticlă de rachiu (adesea țuică de cereale). După un an, sticla este dezgropată din nou și băută împreună cu soția. În plus, încălțăminte miresei este bătută în cuie de un copac. Simbolistica acestui gest este aceea de a împiedica mireasa „să fugă”. În unele regiuni, sutienul miresei este ars în schimb.

- *Obiceiuri de nuntă rome.*

La romii din zona Ardealului încheierea unei căsătorii se realizează prin acordul celor două familii, fiind recunoscută de bulibașă, prin autoritatea sa în cadrul comunității. Nu este necesară o oficializare la starea civilă. Pentru stabilirea nunții, părinții poartă discuții tatăl băiatului solicitând încuscrirea: „Amala, me çhaworresqe si lesqe drago ti çhajori, so phenes keras-amen kuskrea (xanamika)?” („Fiul meu o iubește pe fiica ta, ce

spui ne înruditim?") De obicei tatăl fetei are o atitudine vagă: „Sar kamena o hurdore!” („Cum vor dori copiii!”).

După ce înțelegerea legată de nuntă și de zestre s-a încheiat, părinții băiatului vin la părinții fetei cu mulți galbeni și cu o sticlă de vin roșu, care este legată la gât cu o fundă roșie. Ei sunt întâmpinați de rromii cu urale: „Aven mo, baro foro!” (Veniți mă, s-a încheiat un mare târg!). Doisprezece tineri feciori pregătesc mirele de nuntă. Viitorul mire este tuns pe dreapta capului și ras pe piciorul stâng până la genunchi - aceasta reprezintă curățirea „în cruce” a corpului. În final este spălat de către bărbați. Urmează ca mirele să fie tuns și în partea stângă și să fie ras pe piciorul drept. În final este îmbrăcat în hainele de mire, ca de sărbătoare.

Pregătirea miresei este și ea plină de semnificații. Ea este pregătită de 12 tinere necăsătorite. I se spală părul apoi se unge cu ulei de trandafir, ca să fie frumoasă și iubită ca floarea de trandafir, cu frunze de nuc, să fie bogată și puternică așa cum e nucul, cu flori de lăcrămioare să fie pură și curată și cu coajă de castane, să fie o femeie casnică.

Părul fetei este despletit de fundele roșii care simbolizează fecioria. Părul e împletit ca de nevestă și prins în coc de femeie măritată. Tânăra este apoi îmbrăcată și pe cap i se pune năframa de nevestă. Cu o zi înainte de căsătorie, nașii vin la casa unde vor locui mirii. În casă se intră desculți, ținând între degetele picioarelor câte un galben simbol al bogăției aduse în noua casă. Nașii vor spăla picioarele mirilor, iar mirii picioarele nașilor. Calitatea de nași, o îndeplinesc cei de botez ai mirilor, dacă acest lucru nu este posibil, atunci se aleg din rândul celor apropiați.

După nunta oficiată de bulibașă, mirii vor fi întâmpinați la noua lor casă, de soacre. La intrare ei vor găsi: o mătură, un ban, o seceră, o oglindă – pentru mireasă; un căpăstru de cal, un briceag, o pungă și o sticlă – pentru mire.

Fiecare obiect caracterizează mirii: mătura sugerează hărnicia, banul – lăcomia, oglinda – falsitatea și caracterul mincinos al fetei, secera – indică o femeie certăreță și cicălitoare; căpăstrul de cal indică un tânăr călător, căruia îi place să rătăcească, iubind viața nomadă, briceagul – hoția, punga – indică un om care va aduna bogății și va fi strângător, sticla – va fi un bețivan și un om certăreț. În timpul petrecerii nașa ia o găina și începe să facă urări mirilor. Ritualul e numit „chiuitul cu găina”.

La nuntă se dansează și se cântă. În timpul dansurilor, oamenii mai în vârstă rostesc strigături în limba rromani.

- *Obiceiuri de nuntă românești.*

Un eveniment indispensabil vieții omului este căsătoria, deoarece se consideră că cel nenunțat este situat în afara ordinii firești. În lumea satului există mai multe tipuri de nuntă, determinate de starea socială, de condiția civilă, de locul din care provin tinerii, de înțelegerea sau neînțelegerea dintre părinți. Ceremonialul nunții propriu-zise e precedat de o serie de acțiuni: scoaterea tinerilor la horă și acceptarea lor la petreceri organizate (șezători), în cadrul cărora ei își pot etala calitățile și îndemânarea.

Orația spusă la peșit s-a pierdut în cântecele lirice rostite la nuntă. Logodna nu cuprinde un repertoriu folcloric specific. Practicile se rezumă la încredințarea fetei de către părinți – mirelui și familiei acestuia. În aceste secvențe textul literar e alcătuit din câteva formule lipsite de valoare artistică, dar pline de semnificații. În cultura maghiară logodna are corespondent „Az eljegyzés”.

Chemarea la nuntă. Un moment important înainte de cununia propriu-zisă este chemarea la nuntă. Data la care se realizează invitarea sătenilor e diferită, dar de obicei are loc în săptămâna premergătoare ceremonialului. Chemătorii sunt prieteni sau rude de-ale mirilor, care umblă îmbrăcați în costume populare, având însemne specifice: fetele poartă colac – cu funcții de fertilitate și fecunditate, iar flăcăii un steag împodobit. Nu există o ordine prestabilită, dar de obicei se începe cu invitarea nașilor, apoi a celorlalți participanți. Textul se rostește la poartă sau în casă.

Șiratăul. Cu o seară înaintea nunții, la casa mirelui are loc șiratăul (jocul steagului, jocul la casa miresei). Tinerii ce se vor căsători petrec ultima seară cu fetele și feciorii din sat. Tot acum se confecționează și steagul de nuntă: un băț împodobit cu crengi de brad și panglici colorate. În anumite zone se rostește un text cu aluzii la această practică, un adevărat poem de urare, de influențare a fertilității, a fecundității și a prosperității noii familii. Duminică dimineața începe nunta propriu-zisă. Ritualuri de pregătire pentru a realiza trecerea la noua stare de om căsătorit sunt considerate cele care au loc în timpul gătirii mirelui și a miresei. Ele au menirea de a purifica tinerii, de a-i îndepărta de orice urme ale trecutului și de a-i ajuta să accepte noua condiție.

Cântecul la bărbieritul mirelui. Se intonează la ultimul act de acest fel, înainte de nuntă. Tânărul e așezat pe un scaun în mijlocul camerei, fiind ras de frate, prieten sau naș și asistat de feciori, bărbați și uneori lăutari. Mirelui i se așază deasupra capului „un colac învelit într-un prosop nou, primit de la mireasă între schimburi”, e îmbrăcat în haine de nuntă, după care își ia rămas bun de la ceilalți, iertăciunile nefiind atât de emoționante ca cele rostite la pregătirea miresei. Despărțirea de fecorie este exprimată cu urme regret, dar nu cu accente dramatice.

Compozițional, textul are la bază opoziția dintre viața liniștită de flăcău și responsabilitățile gospodarului:

Să trăieșt'i mnire frumos,	Peană verd'e nu-i purta,
Azi îți kad'e barba jios.	Nici la fet'e nu-i umbla.
Numa până-n prânzișor,	Îi purta peană uskată,
Numa-atâta eșt'i fecior.	Și-i șad'e lângă nevastă.

Această practică are corespondent în obiceiurile rromice, „curățirea în cruce”.

Cântecul miresei. Între timp, la casa fetei are loc gătirea miresei. Despărțirea tinerei e mult mai dramatică, pentru că ea este cea care își părăsește familia, se depărtează de universul cunoscut și încearcă să se integreze unuia nou. Cântecul miresei are rolul de a pregăti fata pentru această transformare decisivă. Împletirea cununii de mireasă are rol de inițiere și de integrare (e așezată de părinți pe capul fetei); de fertilitate și propițiere (cununa este din flori perene). În timpul realizării acesteia, în unele locuri se intonează Cântecul cununii, rostit alteori la împodobirea fetei sau la plecarea din casa părintească. Cântecul miresei are la bază motivul despărțirii, pentru că acum plecarea e cu adevărat inevitabilă, iar întoarcerea nu mai e posibilă. Luarea iertăciunilor e o secvență însoțită de cele mai multe ori de lacrimi de regret. Plânsul – explicabil din punct de vedere psihologic – are din perspectivă ritualică un caracter purificator și cathartic. Pregătirea fetei pentru nuntă este plină de semnificații și în cultura românească, întâlnindu-se similitudini în cultura rromă.

Orația de iertăciune. Fata pleacă de la casa părintească, despărțindu-se de cei dragi cu inima curată, primind binecuvântarea acestora.

Orația de iertăciune, rostită în versuri sau în proză cuprinde trei motive centrale:

Așa, scumpilor părinți,	Mândru-a odrăsli,
Buni, îndurerați, cinstiți,	Mândru-a-nflori
Dacă vă veți îndura,	Și s-a-mpodobi.
Fiica dacă veți ierta,	

Plecați de la casa mirelui, nuntașii chiuie rostind strigături adecvate momentului. Colăcarii – aleși pentru a declama orațiile, ajung la casa miresei înaintea alaiului și găsesc poarta ferecată. Socrul mic sau starostele miresei o deschide numai după ce oaspeții vor dovedi că sunt adevărații trimiși ai mirelui, demni de onoarea de a lua fata.

Orația de colăcărie. Orația de colăcărie evidențiază câteva motive întâlnite și în alte texte spuse la nuntă: descrierea alaiului, drumul spre casa miresei, obstacolele depășite, căutările, cererea miresei. Textul se conturează din două perspective: unul simbolic și altul concret, fiind brodat pe alegoria vânătorii rituale sau a războiului. De cele mai multe ori, mirele, „Tânărul nostru-împărat” sau „Mândrul nostru domn”, un tânăr cu însușiri deosebite, pleacă la vânătoare însoțit de o suită numeroasă. Ei străbat un spațiu cu atribute edenice. Vânătorii zăresc urme de zână, de căprioară sau de floare, imagini prin care e portretizată fata. Pornind în căutarea ființei urmărite ei întâmpină o serie de greutăți. Nunul mare e cel care descoperă în curtea gazdelor o floare ofilită și cere îngăduința de a o culege spre a fi replantată în grădina împăratului. Ca răsplată pentru efortul lor, alaiul mirelui solicită cinstirea cu băutură și daruri. Orația de colăcărie îndeplinește câteva funcții importante: urarea are menirea de a proiecta lumea concretă într-un univers mitic, pentru a asigura realizarea dorințelor, iar râsul provocat de unele secvențe e de bun augur pentru acea familie. O altă producție interpretată în aproape toate zonele e cunoscută sub diferite denumiri: „Cântecul lăcății”, „Nevestea”, „Nunteasca”. Mirele e supus unui chestionar cu un grad crescând de dificultate. Întrebările-ghicitoare au rolul de a reliefa istețimea, vrednicia, curajul flăcăului pentru a dovedi că este pregătit să se integreze în noua stare socială.

Masa mare. La masa mare se rostesc urări pentru noua familie, menite să consolideze cuplul format și să-i asigure o poziție stabilă în cadrul comunității. La miezul nopții, în unele zone, bucătăreasa, socăcița, duce nașului o găină friptă, împodobită cu flori, declamând „Cântecul găinii”, cerând plată pentru efortul depus. Practica e întâlnită și la naționalitatea germană „Der Polterabend” și la romii. Starostele înștiințează nuntașii să se pregătească pentru adunarea darurilor, rostind „strigarea cinstelor”. Cadourile, precum și banii au rolul de a asigura baza materială necesară tinerilor pentru noul drum ales. Textele schițează imaginea belșugului, sugerând ideea de bogăție. Practica oferirii de daruri este întâlnită pretutindeni în Ardeal, la toate naționalitățile din zonă. După acest moment, zonal se joacă un dans la care participă mirii, nunii, socrii, nuntașii; melodia fiind însoțită uneori de text sau de strigături. Trecerea definitivă a miresei în rândul nevestelor e marcată de „împletirea concielui”, ritual în cadrul căruia are loc un schimb de replici între fete și nașă:

Na șinule, pe șina	Pet'eaua i-am pus-o-n kui,
Kă i-am tăiat kosăța.	Părul l-am făkut hului,
Pet'eaua i-am pus-o-n ladă,	Ș-am făkut-o ka pe mine
Părul l-am făkut grămadă.	Ku tri părți îi stă mai bine.

Strigături. Strigăturile nu însoțesc toate momentele ceremonialului de nuntă: ele

completează orația sau cântecul liric. Spre deosebire de strigătura de joc, textele spuse la nuntă au rolul de a stabili o cale de dialog între cele două familii, fiind rostite în special de femeii numite chiuitoare.

Strigăturile la mireasă sunt cele mai emoționante pentru că tânăra e cea care percepe căsătoria ca o adevărată dramă prin trecerea de la o vârstă biologică la alta, prin modificarea statului, dar și prin despărțirea de mediul social cunoscut. Versurile laudă frumusețea fizică, calitățile morale; ilustrează comportamentul viitoarei soții; relația noră-soacră. Strigăturile ce se adresează mirelui pot fi considerate „variante – pereche”. Ele vizează frumusețea însușirilor fizice și morale, trecerea de la starea de flăcău la cea de om căsătorit; comportamentul soțului față de soție.

Altă categorie sunt cele care se referă atât mirele cât și mireasa. Ele elogiază căsătoria și familia, ca primă structură socială: „la uitați-vă la ei / Că sunt ca doi porumbei”. Strigăturile adresate soacrei mici sunt puține și accentuează durerea despărțirii de fiică, apreciind totodată și efortul depus pentru creșterea și educarea acesteia. Soacra mare se află în centrul atenției chiuitoarelor, pentru că ea e cea care întâmpină mireasa și trebuie să o accepte. Rolul nașilor este ilustrat atât în implicarea lor în aproape toate momentele ceremonialului nupțial, cât și prin strigăturile care îi consacră drept un model pentru tânăra pereche prin frumusețe și hărnicie.

Concluzii. Proiectul propus s-a materializat într-o serie de activități organizate cu un scop clar definit [1, pp. 51-53], care a vizat educarea tinerilor în spiritul toleranței, al respectării identității culturale, dar și al atingerii idealului educațional care să confere egalitate de șanse tuturor tinerilor, indiferent de naționalitate [3, p. 1; 2].

Referințe bibliografice:

1. BUNĂIAȘI, Claudiu Marian. *Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conținuturi, metodologii*. Craiova: Ed. Universitaria, 2010. 225 p. ISBN 973-742-145-0.
2. COJOCARU, Venera, SACARĂ, Liliana (coord.). *Managementul proiectelor pedagogice*. Ghid metodologic. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2005. 207 p. ISBN 973-30-1556-3.
3. PĂUN, Emil. *Școala: abordare psihopedagogică*. Iași: Ed. Polirom, 1999. 175 p. ISBN 973-683-220-1.

CZU 37.018.26:37.03

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РЕАЛИЗАЦИИ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

**Татьяна ПАНЬКО, лектор, кандидат педагогических наук,
Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо,
Республика Молдова**

Abstract: *The article deals with a problem of pedagogical education of parents in matters of intercultural education. The author reveals the main components and aspects of the pedagogical culture of parents. Reveals the point of view of researchers on the problem of intercultural education. The article also presents a program aimed at educating parents on issues of intercultural education. The author has defined the purpose, content, and methods of work that have demonstrated their effectiveness.*

Keywords: *intercultural education, pedagogical education, parents, culture.*

Педагогическое просвещение родителей представляет интерес и одновременно проблему для общества во все времена. Современные, постоянно меняющиеся тенденции во всех жизненных сферах постоянно ставят новые задачи для воспитания будущего поколения.

Воспитание, в принципе, представляет собой вид деятельности, который «работает» на опережение, опережение социального заказа, предъявляющего к личности перечень требований, соответствие которым обеспечивает успешность и самореализацию молодому поколению. Следовательно, родители, как первые и основные воспитатели ребенка, семья, как главный воспитательный институт, нуждаются в просвещении, обогащении имеющихся в области воспитания знаний с тем, чтобы осуществлять данный процесс качественно.

Партнерство родителей и учебного заведения, в частности учителя, классного руководителя обусловлено заявленными выше потребностями, а также представляют собой необходимое условие, обеспечивающее развитие общества, формирование ценностей у подрастающего поколения. В следствие обозначенных выше пунктов, обнаруживаются противоречия, между постоянной возрастающей необходимостью педагогического просвещения родителей и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы с научно-практической точки зрения.

Таким образом, основной целью данной статьи является рассмотрение проблемы педагогического просвещения родителей в вопросах межкультурного воспитания, описание эффективных форм и методов работы, а также выявление содержания работы с родителями.

Педагогическая культура занимает центральное место в общечеловеческой культуре, символизируя основные принципы воспитания и образования, которые передаются из поколения в поколение. Она объединяет как духовные, так и материальные аспекты, а также инновационные подходы, необходимые для успешной адаптации индивида в обществе.

Процесс развития педагогической культуры представляет собой непрерывную программу социального наследования, которая отражает желаемые стандарты образования и воспитания в обществе, а также методы и средства их достижения. Семья, педагоги и общество выступают в качестве ключевых участников этой культурной динамики, каждый из которых вносит свой уникальный вклад через свои ценности, нормы и методы обучения, определяя тем самым траекторию и характер развития педагогической культуры в обществе.

Проблеме педагогического просвещения родителей, повышения педагогической культуры родителей, уделяют внимание как современные исследователи, так и педагоги-классики, гуманисты, подчеркивая значимость данного направления работы.

В результате анализа литературы, вопросы педагогического просвещения родителей, и, как следствие, формирования педагогической культуры рассматривались в различными учеными. Достаточно подробно данная проблема была подвержена исследованию во второй половине 20-го века. Так, не существует однозначного ответа, кто из педагогов-исследователей первым ввел данное понятие в литературу.

Г. Н. Волков ввел понятие «педагогическая культура» во второй половине 20-го века, подразумевая под данным термином материальную, духовную культуру народа, отражающую цели и сущность воспитания детей.

Согласно Г.Н. Волкову, педагогическая культура представляет собой совокупность взглядов народа на процесс воспитания [7].

В контексте просвещения, обогащения теоретических и практических знаний, методов качественного воспитания подрастающего поколения, данное понятие рассматривалось в работах А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и др. [8; 9].

Вопросам психолого-педагогического просвещения родителей уделяют внимание молдавские и зарубежные педагоги, такие как: L. Cuznețov [2], N. Sacaliuc [5], А.Н. Ходусов, С.А. Кононова [11], которые рассматривают психолого-педагогическое просвещение родителей как целостную системно-организованную деятельность, в которой создаются социально-психологические и педагогические условия, возникающие в целях эффективного взаимодействия между педагогами и родителями и которые ведут к повышению качества и результативности процесса воспитания и развития детей.

Таким образом, следует отметить, что формирование и развитие педагогической культуры родителей происходит в различные периоды и этапы их становления. То есть, педагогическая культура формируется задолго до обретения родителями статуса родителя, поскольку представляет собой часть общей культуры, в то же время, ее развитие, наиболее интенсивное по своему содержанию происходит в процессе непосредственного воспитания собственных детей.

Также следует подчеркнуть хаотичность и различную силу воздействия внешних источников на просвещение родителей и формирование педагогической культуры.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выявить различные подходы к пониманию данного термина, а также формирования педагогической культуры, что еще раз подчеркивает сложность данного феномена:

- *Латентная (скрытая) педагогическая культура* – основана на неосознанных моделях воспитания, которые ребенок впитывает из окружающей среды в процессе взросления и воспроизводит их взрослым. Этот подход предполагает, что воспитание основывается на передаче норм и ценностей, которые передаются путем примера и непосредственного взаимодействия в семье.
- *Традиционная педагогическая культура* – связана с передачей необходимых знаний и навыков ребенку для его жизнеобеспечения. Это может быть обучение навыкам самостоятельности, здорового образа жизни, а также основам общения и т.д. Обучение в данном случае происходит традиционными методами, такими как демонстрация, объяснение, практика и т.д.
- *Ситуативная педагогическая культура* – включает в себя передачу знаний и советов родителями на основе советов знакомых, врачей, воспитателей, психологов и других специалистов. Этот подход предполагает, что родители обращаются за помощью и консультациями к специалистам, чтобы получить информацию о воспитании и образовании своих детей.

- *Рефлексивная педагогическая культура* – включает анализ многомерных процессов жизненной реальности и последствий действий родителей. Здесь ребенок рассматривается как самостоятельный субъект отношений, а родители осознают важность своего влияния на формирование личности ребенка и постоянно анализируют свои действия и их последствия.

Перечисленные подходы раскрывают социальный и образовательный контекст жизни родителей и их детей, такие как рефлексивный и традиционный подходы к пониманию и формированию педагогической культуры родителей ориентированы на развитие активной, компетентной позиции родителей в вопросах воспитания и образования подрастающего поколения.

Психолого-педагогическое просвещение и образование, которое, как правило, становится возможным в рамках образовательного учреждения посредством различных форм партнерства образовательного учреждения и семьи приобретает свою актуальность, в случае, когда педагогическая культура рассматривается с рефлексивной точки зрения.

Исходя из субъекта нашего исследования, в частности педагогическое просвещение родителей в вопросах межкультурного воспитания, следует рассматривать данную проблему с точки зрения компетентностного подхода.

Таким образом, просвещение родителей, считаем важным рассмотреть, опираясь на компоненты педагогической культуры, которые позволяют не только в логике и последовательности осуществлять работу с родителями, но и оценить эффективность проделанной работы.

Педагогическая культура родителей включает мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный, рефлексивный, эмоциональный аспекты.

Мотивационный аспект отражает мотивацию родителей и играет ключевую роль в их вовлеченности в процесс воспитания и обучения детей. Высокий уровень мотивации связан с желанием родителей достичь успеха для своих детей, а также с убеждением в важности их роли в образовании. Таким образом, данный аспект представляет собой некоторый двигатель в самообразовании родителей и совершенствовании педагогических компетенций.

Когнитивный аспект представляет знания родителей, необходимые не только для воспитания детей, но и в целом, уровень их умственных способностей, что напрямую оказывает влияние на осознанный и целенаправленный подход со стороны родителей к вопросам воспитания и образования своих детей. Уровень когнитивного аспекта педагогической культуры способствует лучшему пониманию потребностей и возможностей ребенка, а также эффективнее выбирать методики и стратегии его обучения.

Операционный аспект касается практической реализации педагогических компетенций родителей в повседневной жизни. Исследования показывают, что родители, активно вовлеченные в воспитание своих детей, часто обладают более развитыми операционными навыками, такими как планирование времени, организация образовательных мероприятий и контроль за выполнением заданий.

Коммуникативный аспект. Коммуникация представляет собой эффективный способ взаимодействия родителей с детьми и другими участниками образовательного процесса. Как показывает практика и исследования в области

психолого-педагогических знаний, важным является открытое и эмпатичное общение в семье для эффективной передачи знаний, установления доверительных отношений и развития социальных навыков у детей, представляющие гибкие навыки, обеспечивающие успешную социальную интеграцию и самореализацию ребенку в будущем.

Рефлексивный аспект. Рефлексивная педагогическая культура родителей предполагает способность к анализу и оценке своих педагогических действий и их последствий. Исследования показывают, что родители, способные рефлексировать свою практику, часто более эффективно подстраивают свои подходы к воспитанию под потребности и особенности своих детей.

Эмоциональный аспект. Эмоциональная составляющая педагогической культуры родителей описывает их эмоциональную связь с детьми, эмоциональную поддержку и эмоциональную открытость в процессе воспитания. Исследования показывают, что эмоционально поддерживающая среда в семье способствует улучшению образовательных результатов детей и их психологическому благополучию.

Эти аспекты педагогической культуры родителей часто взаимосвязаны и влияют на эффективность воспитания и образования детей.

В рамках нашего научного сообщения следует уделить внимание вопросу межкультурного воспитания, поскольку значимым является рассмотрение педагогического просвещения в данном направлении.

В современном мире невозможно обойтись без межкультурного общения на самых разных уровнях – от межличностного до межнационального. Каждому человеку, вовлеченному в межкультурную коммуникацию и заинтересованному в ее эффективности, может помочь знание о культурном многообразии мира, которое отражает характерные признаки той или иной культуры. Эффективность любых коммуникативных контактов определяется не только вербальной коммуникацией, но и умением интерпретировать визуальную информацию, то есть взгляд партнера, позу, дистанцию, темп и тембр речи. Согласно идеям М. Marinescu, отраженным в ее работе „Noile educații în societatea cunoașterii” межкультурное воспитание является одним из самых новейших направлений современного воспитания, помогающее преодолеть проблемы современного мира, воспитания подрастающего поколения. Анализ исследований по проблеме исследования показал, что различные аспекты воспитания для интернационального понимания взаимосвязаны, наиболее индивидуализированными из них являются: образование в области прав человека; воспитание демократии и цивилизованности; образование в интересах мира и разоружения; воспитание толерантности; образование для развития; экологическое образование; межкультурное образование [3]. Межкультурное воспитание относится к феномену взаимодействия между людьми, религиями, культурами, носители разных языков, имеющие разные мнения и взгляды. Это образование является основным в устранении культурных различий в сфере принципов, ценностей, традиций и т. д., а также других различий: гендерные, социальные, экономические различия и т.д.

Межкультурное воспитание относится к «воспитанию, готовящему людей, способных ценить различные культуры, которые живут в традиционном обществе

и, следовательно, способны развиваться в контакте с этими культурами, поэтому что это разнообразие могло бы стать достоянием, обогащающим культурную, социальную и экономическую жизнь среды» [1].

По мнению L. Plugaru, межкультурное воспитание позволяет структурировать культурную идентичность с целью: направлять молодых людей к освоению культуры в антропологической перспективе; понимание чужой точки зрения через релятивистское позиционирование; легитимация культурной идентичности, предотвращение сакрализации; обеспечение уважения различий, но в рамках систем взаимного уважения [4].

Особенности межкультурного воспитания определены, по мнению Т.Г. Стефаненко полиэтничностью или моноэтничностью среды, в которой проживает личность. Следовательно, возможность межэтнического общения в полиэтничной среде дает формирующейся личности больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию межкультурных коммуникативных навыков [10]. Положительным стоит отметить тот факт, что аспекты педагогической культуры родителей выступают основными компонентами при ее формировании и определяют аспекты, необходимые для развития в различных направлениях. В рамках исследуемой нами проблемы, отразим основное содержание по каждому аспекту в вопросах межкультурного воспитания.

Успешность просвещения определяется такими условиями, как установление целей и задач данного направления работы с родителями. Так, в рамках проекта *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice, faza a II-a*, были проведены ряд мероприятий, посвященных информированию, просвещению родителей в актуальности и необходимости межкультурного воспитания, как одного из главных направлений воспитания в современном мире. Ниже представим образец краткого содержания программы работы с родителями.

Таблица 1. Программа просвещения родителей в вопросах межкультурного воспитания

Компоненты психолого-педагогической компетентности				
ЦЕЛИ	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Операционально-деятельностный	Эмоциональный
	Повышение личностно-значимой ценности межкультурного воспитания	Формирование представлений о межкультурности, поликультурности	Формирование навыков поведенческих стратегий решения межкультурных воспитательных задач	Развитие эмоциональной компетентности
	Сущностное наполнение взаимодействия с ребенком в национальном и межкультурном аспектах	Расширение представлений о культуре, взаимодействии и взаимовлиянии культур	Усвоение содержания, а также методологических умений в межкультурном аспекте	Формирование уверенности в собственной родительской позиции и истинности формируемых ценностей

Темы, направления работы				
	Мой ребенок – личность, взаимодействующая в межкультурном пространстве	Кризисы социально-культурного взаимодействия Современные направления воспитания Я – член межкультурного общества Система ценностей и глобализация	Стратегии межкультурного воспитательного взаимодействия	Радость общения и взаимодействия в межкультурном обществе Общаемся конструктивно
	Формы			
	Дискуссии Тренинг	Педагогический лекторий	Workshop	Семинар-тренинг

Реализованная программа получила положительный отзыв и эффект, что привело к повышению уровня знаний, ценностного отношения родителей к вопросам межкультурного воспитания, а также содействовала развитию операционного аспекта педагогической культуры родителей.

Таким образом, проблема просвещения родителей представляет важность и может быть решена в процессе взаимодействия с образовательным учреждением. Действенность современных тенденций в образовании, работа, реализуемая в области воспитания и образования подрастающего поколения, является действенной и результативной при условии активного взаимодействия с семьей, родителями.

Библиографические ссылки:

1. *Codul Educației al Republicii Moldova: Actualizat Кодекс об образовании Республики Молдова: Обновленный*. Chișinău: Farmec-Lux, 2015. 168 p. ISBN 978-9975-3050-6-8.
2. CUZNEȚOV, L. Educația pentru familie din perspectiva antropologiei pedagogice. In: *Artă și Educație Artistică*. 2006, nr. 2-3, pp. 70-81. ISSN 1857-0445.
3. MARINESCU, M. *Noile educații în societatea cunoașterii*. București: Pro Universitaria, 2013. 270 p. ISBN 978-606-647-618-8.
4. PLUGARU, L., PAVALACHE-ILIE, M. (coordonatori). *Educație interculturală*. Sibiu: Ed. Psihimedia, 2007. 120 p. ISBN 978-973-1753-22-5.
5. SACALIUC, N. Cultura pedagogică a părinților la etapa de parteneriat. In: *Perspective și tendințe actuale de dezvoltare a învățământului preșcolar și primar: materialele conf. șt. intern.*, Bălți, 30-31 oct. 2013. Bălți, 2014, pp. 295-302. ISBN 978-9975-132-13-8.
6. АХМЕТШИНА, Ф. А. Воспитание межкультурной компетенции [online]. В: *Успехи современного естествознания*. 2004, nr. 11, pp. 56-57. ISSN 1681-7494 [цитат 18.09.2023]. Disponibil: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=13695>
7. ВОЛКОВ, Г. Н. *Этнопедагогика*. Москва: Academia, 1999. 168 с. ISBN 5-7695-0413-7.
8. МАКАРЕНКО, А. С. *Сочинения: В 7 т.: Т. 4: Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания*. Москва: Изд-во АПН, 1960. 552 с.
9. СУХОМЛИНСКИЙ, В. А. *О воспитании*. Москва: Изд-во полит. литературы, 1985. 270 с.
10. СТЕФАНЕНКО, Т. Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий. В: *Мир психологии*. 2004, № 3 (39), сс. 38-43. ISSN 2073-8528.
11. ХОДУСОВ, А.Н., КОНОНОВА, С.А. Образование родителей для воспитания детей. В: *Провинциальные научные записки*. 2016, №2 (4), сс. 14-22. ISSN 2411-0736.

SECȚIUNEA V. MANAGEMENTUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE

CZU 371.11:001.895

STRATEGII DE MONITORIZARE A TRANSFERULUI DE INOVAȚII PEDAGOGICE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

**Aurelia BALAN, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**
**Tatiana ȘOVA, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova**

Abstract: *The article explores the methods of monitoring the transfer of innovations in modern schools. It underscores the arguments regarding the necessity of monitoring the implementation process of pedagogical innovations and details aspects of this process, such as data collection, performance analysis, continuous feedback, problem identification, solution development, and evaluation of the impact on students. Emphasis is placed on the fact that, through the adoption of a rigorous monitoring process, educational institutions can make informed decisions, promptly intervene to address potential issues, and ensure that pedagogical innovations yield significant benefits within the teaching, learning, and evaluation processes.*

Keywords: *innovations, pedagogical innovations, innovation transfer, monitoring innovation transfer.*

Transferul de inovații pedagogice presupune adoptarea și adaptarea unor metode inovatoare sau a unor practici inedite și are drept finalitate de bază stimularea calității, eficienței și eficacității procesului educațional și a rezultatelor învățării. Procesul de implementare a inovațiilor pedagogice poate asigura personalizarea învățării prin luarea în considerare a ritmului și stilurilor individuale de învățare ale elevilor, ceea ce conduce la creșterea performanțelor, motivației, interesului, angajamentului elevilor în procesul de învățare. Într-o societate în continuă schimbare, transferul de inovații pedagogice poate ajuta elevii să-și dezvolte abilități relevante pentru secolul XXI, cum ar fi gândirea critică, rezolvarea problemelor și colaborarea.

Preocuparea de monitorizarea transferului de inovații pedagogice este și a fost în vizorul mai multor cercetători din țară și de peste hotare. Everett Rogers [12] este cunoscut pentru teoria difuziunii inovațiilor, care a fost aplicată în diverse domenii, inclusiv în educație. Rogers a analizat procesele prin care noile idei sau practici sunt adoptate și integrate într-un sistem, oferind perspective valoroase asupra modului în care se desfășoară transferul de inovații pedagogice. Michael Fullan [6] este un expert în domeniul schimbării educaționale și al liderilor școlari. Lucrările sale au abordat aspecte precum implementarea și sustenabilitatea schimbărilor în instituțiile de învățământ, oferind ghiduri pentru monitorizarea eficientă a acestor procese. David W. Johnson și Roger T. Johnson [9] sunt doi frați care au fost activi în domeniul cercetării și practicii educaționale cooperative. Lucrările lor s-au concentrat pe importanța colaborării și a interacțiunii pozitive în procesul de învățare. Ei au contribuit la înțelegerea modului în care aceste principii pot fi implementate și monitorizate în instituțiile de învățământ.

Thomas R. Guskey [8] este un expert în evaluarea și monitorizarea schimbărilor în domeniul educației. A elaborat teorii și modele pentru evaluarea impactului schimbărilor în procesul de învățământ și a promovat importanța analizei critice a rezultatelor. Joseph Murphy [10] a contribuit la cercetarea în domeniul leadershipului educațional, concentrându-se pe modul în care liderii școlari pot facilita și monitoriza schimbările pozitive în instituțiile de învățământ. Victoria Cojocaru [4] a promovat conceptul de transfer de inovații în învățământul superior, a descris profilul cadrului didactic inovator și a argumentat rolul instruirii inovaționale în realizarea transferului inovațional. Mariana Vladu, în colaborare cu conducătorul științific al tezei de doctor Victoria Cojocaru [5], au propus un model decizional de implementare a inovațiilor în învățământul preuniversitar și au argumentat necesitatea formării competențelor decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor.

Acești savanți au oferit contribuții semnificative în domeniul monitorizării transferului de inovații pedagogice, furnizând teorii, modele și practici relevante pentru înțelegerea și îmbunătățirea proceselor de schimbare în educație. Este important să menționăm că această listă nu este exhaustivă, iar cercetarea și dezvoltarea continuă în acest domeniu, fiind aduse constant noi contribuții.

Necesitatea transferului de inovații, inclusiv monitorizarea transferului de inovații, este reflectată în prevederile documentelor de politică educațională naționale și internaționale. Astfel, despre aspectele referitoare la știință, cercetare și inovare reflectate în obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD), inclusiv, despre realizarea ODD, s-a stipulat în *Raportul Grupului de experți privind „Acțiunile întreprinse ca urmare a Conferinței Rio+20, în special ODD”* intitulat „The Role of Science, Technology and Innovation Policies to Foster the Implementation of the Sustainable Development Goals” [7, pp. 12-15]. De asemenea, un argument forte este prevederea Cadrului European al Calificărilor (CEC) și al Cadrului Național al Calificărilor (CNC) cu referire la Nivelul 8 de calificare bazate pe rezultatele învățării „Responsabilitatea și autonomia”, care prevede „Demonstrarea unui nivel ridicat de autoritate, de inovare, de autonomie, de integritate științifică și profesională, precum și a unui angajament susținut pentru dezvoltarea de noi idei sau procese aflate în avangarda unor situații de muncă sau de studiu, inclusiv în materie de cercetare” [1, p. 19].

În Codul Educației al Republicii Moldova foarte detaliat este descris procesul de cercetare științifică în art. 116 [3], urmat de art. 47 (2) al *Codului cu privire la Știință și Inovare al Republicii Moldova* „Statul promovează cercetarea și inovarea care sporesc competitivitatea produselor, tehnologiilor, proceselor ...” [2].

În practica educațională, pentru recunoașterea performanțelor în procesul de atestare, cadrelor didactice li se recomandă să prezinte produsul/ proiectul din practica educațională „Cercetare pedagogică/ psihopedagogică cu nivel acțional, aplicativ etc.”, prin care se valorifică competențele de cercetare și cele de transfer al inovațiilor pedagogice [11] etc.

Procesul de transfer al inovațiilor pedagogice este unul complex, ce implică mai multe etape. În acest context, M. Vladu specifică acțiunile managerilor învățământului preuniversitar în introducerea inovațiilor:

- *Apariția inovațiilor* – conștientizarea necesității și determinarea posibilităților; cercetarea inovațiilor corespunzătoare; alegerea inovațiilor.

- *Pregătirea novatorilor* – alegerea membrilor în grupe de creații și familiarizarea lor cu inovația.
- *Proiectarea implementării inovațiilor* – formularea finalităților, structurarea conținuturilor inovaționale, determinarea criteriilor de apreciere a inovațiilor.
- *Controlul experimental* – organizarea controlului asupra procesului de implementare a inovației, corectarea programului de lucru, oferirea ajutorului metodic și psihopedagogic.
- *Repetarea multiplă a inovațiilor* – lărgirea sferei de implementare a inovațiilor.
- *Lucrul cu recomandările.*
- *Introducerea inovațiilor în practica de toate zilele.*
- *Standardizarea* – implementarea pe scară largă a inovației [14, p. 130].

Cercetarea literaturii de specialitate referitoare la inovații și la transfer de inovații [4; 5; 12; 14], ne-a permis evidențierea anumitor *aspecte specifice procesului de monitorizare a transferului de inovații pedagogice*:

- *Colectarea datelor* – stocarea informațiilor relevante despre implementarea inovațiilor pedagogice, inclusiv despre modul în care acestea sunt integrate în procesul didactic, despre implicarea elevilor, despre resursele utilizate etc.
- *Analiza performanței* – datele colectate sunt analizate pentru a evalua eficacitatea și eficiența inovațiilor pedagogice. Această analiză poate include rezultatele academice ale elevilor, feedback-ul de la elevi, profesori și părinți etc.
- *Feedback continuu* – informațiile obținute din monitorizare sunt utilizate pentru a oferi feedback permanent atât celor implicați în procesul de implementare a inovațiilor, cât și celor care iau decizii la nivel instituțional sau la nivel de sistem de învățământ. Acest feedback poate contribui la ajustarea și îmbunătățirea procesului de implementare a inovațiilor.
- *Identificarea problemelor și soluțiilor* – prin monitorizare se pot identifica problemele sau dificultățile întâmpinate în timpul implementării inovațiilor pedagogice. Aceasta oferă oportunitatea de a găsi soluții și de a face ajustări pentru a asigura succesul pe termen lung al schimbărilor.
- *Evaluarea impactului asupra elevilor* – determinarea modului în care inovațiile pedagogice influențează învățarea și dezvoltarea elevilor. Acest lucru poate implica analiza performanțelor academice, abilitățile dobândite, gradul de angajare și alte aspecte legate de progresul elevilor.

Prin implementarea unui proces riguros de monitorizare, instituțiile de învățământ pot lua decizii informate, pot interveni în mod prompt pentru a corecta eventualele probleme și pot asigura că inovațiile pedagogice aduc beneficii semnificative în cadrul procesului de învățare.

Pornind de la cele enunțate, descriem, în continuare, câteva strategii, care, în opinia noastră, sunt optime pentru monitorizarea implementării inovațiilor în învățământul general.

La inițial, credem că este obligatoriu de orientat cadrele didactice spre *acceptarea și conștientizarea necesității transferului de inovații pedagogice*. Punctul de început poate fi *comunicarea clară a beneficiilor transferului de inovații pedagogice*, care poate fi realizată printr-o prezentare sau prin materiale informative. Tot aici pot fi realizate *discuții*

pe problematica inovării educației, destul de diverse și complexe, în dependență de interesele pedagogilor, de provocările lumii contemporane, de schimbările în sistemul educațional și în procesul didactic etc. Persoana care inițiază discuțiile trebuie să stabilească din timp obiectivele discuției, să identifice tema centrală, să selecteze informații și argumente relevante însoțite de exemple practice, să țină cont de nevoile cadrelor didactice și de nivelul lor de pregătire, să anticipe, după posibilitate, întrebările și obiecțiile ce pot apărea în timpul discuțiilor, să stabilească anumite reguli de conduită în timpul discuțiilor și să dozeze timpul discuției.

Motivante sunt vizitele în centrele științifice și instituțiile de învățământ inovatoare. La noi în țară, multiple activități de promovare a inovațiilor pedagogice se realizează în „Clasa Viitorului”, care este un proiect de transformare digitală a educației, implementat în instituțiile educaționale din Moldova. Acesta aduce un nou concept în pedagogie, oferind un spațiu de învățare deschis și aspirațional cu abordări interdisciplinare și inovative, prin utilizarea tehnologiilor digitale, ce favorizează procesul de învățare centrat pe elev. Clasa Viitorului se bazează pe reușitele proiectului național de Robotică Educațională, ambele inițiative de educație STEAM (știință, tehnologie, inginerie, artă, matematică). Acestea duc la transformarea sistemului educațional moldovenesc, subliniind importanța domeniilor științifice, tehnologice, inginerie, arte, matematică, antreprenariat și proiectare și cultivarea abilităților și a competențelor secolului XXI. Spre deosebire de educația tradițională, STEAM integrează disciplinele într-o paradigmă de învățare coezivă, în baza cerințelor din lumea reală, care demonstrează elevilor cum metoda științifică poate fi aplicată în viața de zi cu zi. Clasa Viitorului este un parteneriat public-privat (PPP) dintre: Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul Tehnologiile Viitorului finanțat de USAID, Suedia și Marea Britanie, Fundația Orange Moldova. Partener de dezvoltare este Fundația Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (LED). Partenerii de implementare ai proiectului sunt Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și Centrul de Informații Universitare. Partener tehnologic al Clasei Viitorului este Google [15].

Pot fi realizate vizite în *Centrul de Inovare și Politici din Moldova, Centrul de Inovare și Formare în Guvernarea Digitală, Centrul de Inovare și Transfer Tehnologic* din Academia de Studii Economice din Chișinău, *Centrul de Inovare și Transfer Tehnologic NORTEK* din Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, *Centrul de Inovare INOTEK* din Cahul etc.

Tot pentru acceptarea și conștientizarea necesității transferului de inovații pedagogice pot fi recomandate *întâlnirile cu cercetători științifici și experți în domeniul științelor educației, navigarea pe site-uri științifice și educaționale* ce promovează inovațiile (site-ul ANACEC <https://www.anacec.md/>, site-ul MEC <https://mec.gov.md/>, site-urile universităților USM <https://usm.md/>, USARB <https://usarb.md/>, UPSC <https://upsc.md/> etc.), *abonările la reviste și ziare recunoscute de ANACEC și de MEC* (Didactica Pro. Revista de Teorie și Practică Educațională <http://www.prodidactica.md/revista/>, Acta et Commentationes. Revista științifică <https://revistaust.upsc.md/>, Studia Universitatis Moldaviae. Revista Științifică <https://studiamsu.md/>, Univers Pedagogic. Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie <https://up.upsc.md/> etc.).

Întrucât monitorizarea transferului de inovații presupune supravegherea, observarea sistematică și corectarea la moment a unor procese, activități, cunoștințe sau abilități, relevante sunt *activitățile de formare profesională continuă orientate spre achiziționarea de noi cunoștințe și abilități referitoare la transferul de inovații pedagogice*, proiectate și organizate în instituția de învățământ cu implicarea experților din exterior. Aici se înscriu sesiunile de formare, seminarele metodice, trainingurile, workshopurile, lecturile independente etc. În cadrul acestor activități se vor aborda subiecte referitoare la *pregătirea științifico-metodică pentru inovarea educației; factorii motivaționali ai transferului de inovații pedagogice; traseul inovației pedagogice; strategii de implementare a inovațiilor pedagogice; efectele transferului de inovații pedagogice; echilibrul emoțional și orientarea pozitivă a cadrului didactic inovator*.

O instituție de învățământ inovatoare se remarcă prin abordări și practici educaționale progresive, care încurajează creativitatea, gândirea critică și se centreează pe necesitățile celor ce învață. În acest context, pentru monitorizarea transferului de inovații pedagogice într-o astfel de școală este necesar de *asigurat condiții educaționale și instituționale specifice transferului de inovații pedagogice*, care ar include *activități de dezvoltare a elementelor culturii organizaționale inovatoare, activități de completare și modernizare a documentelor și a politicilor instituționale, activități de informare/familiarizare a membrilor comunității școlare cu anumite inovații pedagogice relevante disciplinelor școlare predate, precum și activități de elaborare/ dotare cu resurse materiale și educative inovatoare*.

Referindu-ne la *elementele culturii organizaționale inovatoare*, am pornit de la definiția propusă de L. Săbău, care consideră că cultura organizațională constituie „sistemul de simboluri, tradiții, ritualuri, valori și norme de comportament împărtășite de cea mai mare parte a personalului unei organizații, modul de gândire și de acțiune, care stă la baza activității organizaționale, modalitatea de integrare internă și de adaptare la mediul extern” [13, pp. 51]. Elementele culturii organizaționale pot varia în funcție de organizație, dar există câteva componente generale, care pot fi îmbunătățite pentru ca instituția de învățământ să devină una care promovează inovațiile. Se va porni de la actualizarea *misiunii și viziunii* instituției de învățământ prin introducerea *valorilor* precum inovație, deschidere la schimbare, colaborare, excelență. Ulterior, se vor completa lista de *norme și comportamente instituționale* (atitudinea față de inovație, reziliența profesională, comunicarea constructivă, flexibilitatea și adaptarea la schimbare), se vor inventa noi *simboluri organizaționale* (logo-uri, sigle, slogane, mascote, uniforme, culori etc.), se vor iniția noi *ritualuri și ceremonii* (întâlniri regulate cu experți în diverse domenii, evenimente anuale dedicate inovației, premii pentru performanțe etc.), se vor întări *credițele organizaționale* (convingerile cu privire la inovație, creativitate, constructivism etc.), se va dezvolta un *limbaj organizațional inovator* (vocabular specific transferului de inovații, acronime și expresii folosite în interiorul școlii), se va consolida un *sistem de recompense și recunoaștere a rezultatelor transferului de inovații pedagogice* (premier, diplome, certificate de excelență, mențiuni speciale, expoziții, burse, elevul anului, profesorul anului etc.).

Un element distinct al culturii organizaționale sunt *documentele și politicile instituționale*, care, în opinia noastră, pot fi îmbunătățite prin includerea inovațiilor pedagogice. În această ordine de idei, recomandăm managerilor instituțiilor de

Învățământ revizuirea *planurilor strategice*, care definesc viziunea, misiunea și valorile instituției, stabilesc obiectivele pe termen lung, precum și strategiile și acțiunile necesare pentru a le atinge.

Pot fi revizuite și alte documente instituționale:

- Regulamentul de activitate a Consiliului metodic;
- Planurile de activitate a Comisiilor metodice;
- Planul de activitate a Consiliului elevilor;
- Regulamentul instituțional cu privire la modul de evaluare a performanțelor individuale ale personalului didactic în vederea stabilirii sporului pentru performanța individuală etc.

Documentele și politici instituționale moderne enunțate au scopul de a crea un mediu sigur, eficient și învățare favorabilă pentru elevi și de a stabili standarde ridicate pentru performanță și comportament în cadrul instituției de învățământ.

Elementele culturii organizaționale enumerate trebuie privite ca un tot întreg, fiindcă sunt interdependente și influențează modul în care instituția de învățământ funcționează și promovează inovațiile pedagogice prin crearea unui mediu specific și prin monitorizarea comportamentului membrilor comunității școlare.

Pentru *optimizarea prestației profesionale prin transferul de inovații pedagogice*, destul de eficiente sunt:

- activitățile practice și de simulare a transferului de inovații pedagogice;
- activitățile metodice și științifico-metodice;
- interasistențele la activități didactice și educative;
- proiectele instituționale, interinstituționale, naționale și internaționale;
- grupurile de discuții și dezbateri pe problematica inovării educației;
- studierea experiențelor de succes în transferul de inovații pedagogice;
- concursuri și expoziții educaționale;
- activitățile de mentorat, coaching și feedback;
- comunicările la manifestări științifice și științifico-metodice etc.

În concluzie, monitorizarea transferului de inovații pedagogice în instituțiile de învățământ general este de o importanță semnificativă din mai multe perspective. Monitorizarea ajută la *evaluarea eficienței transferului de inovații pedagogice*. Prin colectarea și analiza datelor, se poate determina dacă noile metode sau tehnologii au adus îmbunătățiri semnificative în procesul de învățare.

Acest lucru contribuie la optimizarea strategiilor educaționale și la adaptarea acestora pentru a îndeplini mai bine nevoile elevilor. De asemenea, monitorizarea oferă posibilitatea de a obține *feedback în timp real* despre modul în care se desfășoară implementarea inovațiilor pedagogice. Acest feedback poate fi utilizat pentru a face ajustări imediate și pentru a aborda eventualele probleme sau dificultăți întâmpinate în timpul procesului de implementare.

Prin urmărirea rezultatelor elevilor și a altor indicatori relevanți, se poate evalua *impactul inovațiilor pedagogice asupra performanțelor educaționale*. Aceasta permite identificarea metodelor care au cel mai mare impact pozitiv și pot fi extinse sau îmbunătățite.

Monitorizarea furnizează informații utile pentru a evalua *necesarul de resurse umane, materiale și financiare* asociate cu implementarea inovațiilor pedagogice. Aceasta ajută la alocarea eficientă a resurselor în vederea sprijinirii și menținerii schimbărilor pozitive în sistemul educațional. Prin monitorizare, se poate realiza un *schimb de bune practici* prin identificarea școlilor sau cadrelor didactice care au avut succes în implementarea inovațiilor pedagogice. Aceste exemple de bune practici pot fi împărtășite cu alte instituții pentru a încuraja schimbul de experiență și pentru a inspira adaptarea și adoptarea inovațiilor în alte contexte.

Monitorizarea oferă date esențiale pentru *asigurarea sustenabilității inovațiilor pedagogice* pe termen lung. Aceasta ajută la prevenirea revenirii la practicile tradiționale și la menținerea unui angajament constant față de îmbunătățirile educaționale.

Or, monitorizarea transferului de inovații pedagogice este esențială pentru asigurarea succesului și durabilității schimbărilor în sistemul educațional, contribuind astfel la îmbunătățirea calității formării personalității.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul European al Calificărilor: sprijinirea învățării, a muncii și a mobilității transfrontaliere* [online]. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2019. 32 p. ISBN 978-92-76-02776-8 [citat 26.10.2023]. Disponibil: <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-RO.pdf>.
2. Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova, Nr. 259 din 15.07.2004. Publicat: 30.07.2004 [online]. In: *Monitorul Oficial*, Nr. 125-129 art Nr: 663 [citat 27.10.2023]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/286236/>
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. COD Nr. 152 din 17.07.2014 [online] [citat 28.10.2023]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>
4. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010. 244 p. ISBN 978-9975-51-136-0.
5. COJOCARU, V., VLADU, M. *Competențe decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: UST, 2017. 177 p. ISBN 978-9975-76-223-6.
6. EVERETT, R. *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press, 2003. 576 p. ISBN 978-0743-222-09-9
7. FULLAN, M. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. New Jersey: Jossey-Bass, 2014. 192 p. ISBN 978-1118-575-23-9.
8. GIOVANNINI, E., NIESTROY, I., NILSON, M., ROURE, F., SPANOD, M. *The Role of Science, Technology and Innovation Policies to Foster the Implementation of the Sustainable Development Goals. Report of the Expert Group „Follow-up tu Rio+20, notably the SDGs”* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 60 p. ISBN 978-92-79-52716-6 [citat 26.10.2023]. Disponibil: www.europa.eu
9. GUSKEY, T. R. *Engaging Parents' and Families in Grading Reforms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2023. 120 p. ISBN 978-107192-128-9.
10. JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum, 1994. 110 p. ISBN 978-087120-239-0.
11. MURPHY, J. *Crede în tine*. București: Curtea Veche, 2020. 144 p. ISBN 978-606440-559-3.
12. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, aprobat prin ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1091 din 07.10.2020 [online] [citat 29.10.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial.pdf
13. SĂBĂU, L. *Rolul culturii în managementul învățământului primar*. Băcău: Ed. Rovimed Publishers, 2010. 107 p. ISBN 978-973-1897-38-7.
14. VLADU, M. *Formarea competențelor decizionale în implementarea inovațiilor ale managerilor din învățământul preuniversitar*: teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 181 p.
15. [online] [citat 29.10.2023]. Disponibil: <https://www.clasaviitorului.md/>

PARTENERIATUL ȘCOALĂ-FAMILIE ÎN EFICIENTIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL

**Elena BÎRSAN, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova**

Abstract: *In the context of a society that is constantly changing and transforming, education needs to take a new perspective on its functioning and development. A complete education, understood in both an affective and instructive sense, can be provided by the school in partnership with other institutions, such as the family. A distinctive feature of the modern school is precisely its openness to change in order to adapt to a changing society. Its capacity is to make genuine connections, forging effective and sustainable partnerships. This article reveals the importance of the school-family partnership in making the educational process more effective. Similarly, in this study we refer to the principles and functions underlying the development of school-family partnerships.*

Keywords: *partnership, school, family, educational process, pupil.*

În lumea modernă, educația este văzută ca un proces care vizează dezvoltarea și autodezvoltarea personalității elevilor. La ora actuală, problematica educației dobândește noi conotații, depășește limitele exigențelor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității. Principalul obiectiv al educației moderne este formarea unei personalități multilateral dezvoltate care poate realiza potențialul său creativ în condiții socio-economice dinamice, atât în propriile interese vitale, cât și în interesele societății. Se consideră că dezvoltarea armonioasă a unui copil nu este numai preocuparea părinților, ci și a societății în ansamblu, prevăzută în sistemele legislativ, financiar și de protecție socială. Iar educația, ca acțiune socială organizată, presupune mai mulți *factori*: familia, școala și comunitatea.

Procesul educațional este un act de socializare, de culturalizare, de formare și dezvoltare a personalității umane, dus la îndeplinire de echipa didactică. Pentru a reuși să realizăm cele menționate anterior este necesar ca între acești factori (familie, școală) să existe parteneriate, unde în centrul acestui parteneriat este, sau trebuie să fie copilul. Este important să înțelegem că parteneriatele educaționale cu diverse instituții pot „ajuta profesorii în munca lor; perfecționa abilitățile școlare ale elevilor; îmbunătăți programele de studiu și climatul școlar; îmbunătăți abilitățile educaționale și dezvolta abilitățile de lider ale părinților; stimula serviciul comunității în folosul școlilor” [1, p. 18].

Menționăm că parteneriat între dascăl și părinți, oferă copiilor un model asupra felului în care adulții cooperează pentru a crea un mediu de învățare stimulator. Parteneriatul educațional se desfășoară în mod continuu și concomitent cu procesul și actul educațional. La fel, parteneriatul educațional are o dimensiune axiologică desemnată de necesitatea de a face din valorile promovate, resorturi interne de declanșare și orientare a activității individului și societății. Și tot parteneriatul educațional explică de ce ființa umană acționează într-un fel sau altul, de ce își fixează anumite obiective-cadru către care se îndreaptă.

După cum se cunoaște, noțiunea de *parteneriat* presupune existența a doi sau mai mulți parteneri care împreună încearcă să rezolve o problemă, sarcină prin acțiuni

comune sau asocierea a doi sau a mai mulți parteneri [9, p.194]. Astfel, parteneriatul este o *relație de muncă caracterizată de un consens împărtășit, respect reciproc și de dorința de a negocia* [10, p. 11].

Termenul *parteneriat* în literatura de specialitate este utilizat adesea interșanjabil cu alți termeni și sintagme precum: colaborare, coordonare, integrare a serviciilor, rețea de servicii, activitate comună între organizații. Lexiconul pedagogic conturează parteneriatul ca fiind „cooperarea la o acțiune de interes comun” [12, p. 46]

În urma analizei literaturii de specialitate am identificat că, noțiunea de parteneriat este analizată și expusă în diverse moduri de diverși autori. La unele din aceste idei vom adera în cadrul acestei cercetări. Se cere să menționăm că în practica școlară există mai multe expresii destinate parteneriatului educațional precum: acord de parteneriat, acord cadru de parteneriat pentru educație, parteneriat de colaborare, protocol de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat, convenție de parteneriat, parteneriat de colaborare instituțională, proiect de parteneriat și altele. De altfel, parteneriatul educațional, prin esența sa, nu constituie o invenție a pedagogiei contemporane. Elemente bine conturate ale parteneriatului educațional atestăm încă în operele filosofilor antici. Astfel, Platon (427-347 î. Hr.), în lucrarea *Protagor* și Aristotel (384-322 î. Hr.), în lucrarea *Politica*, au menționat „necesitatea și însemnătatea unirii forțelor familiei, școlii și societății, pentru educația unui om și cetățean adevărat” [4, p. 21].

Potrivit autorului S. Cristea, conceptul de parteneriat educațional reprezintă: „un *angajament într-o acțiune comună negociată*; un raport de resurse, de schimburi, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi; o negociere între părți având puterea de a contracta cu un interlocutor recunoscut; un acord de colaborare între parteneri egali care lucrează împreună pentru realizarea propriilor interese, rezolvând probleme comune; un cadru instituțional de rezolvare a unor probleme comune, plecând de la obiectivele generale într-un timp determinat cu repartiția clară a responsabilităților și procedeele de evaluare” [7, p. 11].

Autoarea E. Vrasmaș este de părere că parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului instructiv, care presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali [13, p. 18].

Termenul de „parteneriat școală-familie” este folosit pentru a sublinia faptul că școlile, familiile și comunitățile *împart responsabilitățile care vizează copiii*, prin suprapunerea sferelor de influențări. Ele pot fi separate, în cazul în care instituțiile respective își alocă foarte puțin în ceea ce privește resursele, scopurile, responsabilitățile sau se pot suprapune creând un spațiu pentru activitățile de parteneriat [11, p. 6]. Un argument central ce ține de subiectul cercetat îl identificăm, în Codul Educației al Republicii Moldova. Astfel, în Art. 7-la *Principiile fundamentale ale educației* este stipulat: *principiul participării și responsabilității comunității, a părinților și a altor actori comunitari interesați* [6].

Tot în aceeași ordine de idei, vine și indicațiile din Cadrul de referință al curriculumului național, aprobat de Consiliul Național pentru Curriculum, unde se menționează că „în contextul Republicii Moldova, parteneriatele familie-școală sunt privite mai degrabă tradițional: școala este responsabilă de educația copiilor, familia – de creșterea acestora. Constituirea și dezvoltarea unui parteneriat real între familie și școală

este un proces dificil, prin care, pas cu pas, se va schimba semnificativ atitudinea atât din partea profesorilor, a managerilor, cât și din partea părinților și a elevilor. Acest parteneriat, pe de o parte, presupune dorința ambelor părți de a dialoga deschis despre educație, cu respectarea deplină a rolurilor – de cadru didactic, de părinte, de elev, asumarea responsabilității și manifestarea unui efort și angajament conștient din partea școlii și a familiei, pe de altă parte. Cadrele didactice și părinții sunt parteneri egali în procesul educativ, însă fiecare au experiențe și aspecte specifice de activitate” [5, p. 566].

La fel se cere să menționăm că, parteneriatul educațional este unul din conceptele de bază ale pedagogiei contemporane la ora actuală, care este văzut atât ca o direcție a politicilor sociale și educaționale într-o epocă care respectă și valorizează copilul cât și o atitudine în câmpul educației. Ca *atitudine*, parteneriatul presupune: acceptarea diferențelor și opțiunilor diferite; egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună; interacțiuni acceptate de toți partenerii; comunicare eficientă între participanți; ca și *colaborare*, este acțiunea comună în care fiecare are rolul său diferit; iar ca și *cooperare*, avem acțiune comună cu interrelații și roluri comune) [13, p. 20].

Tot aici menționăm că parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. Parteneriatul educațional reflectă o atitudine și o relație calitativă a agenților sociali care devin parteneri în câmpul educației.

Din această perspectivă, autorul S. Cristea menționează că parteneriatul educațional constituie:

- un angajament într-o acțiune comună negociată;
- un aport de resurse, de schimbări, de contacte, de rețele asociate în termeni constructivi;
- prestare de servicii realizate de agenții sociali;
- un acord de colaborare mutuală între partenerii egali care lucrează împreună pentru realizarea scopului;
- un cadru instituțional de realizare a unor probleme comune, prin acțiuni coerente, plecând de la definirea obiectivelor-cadru cu repartizarea clară a responsabilităților și a procedurilor de evaluare (într-un spațiu și timp delimitat) [8, p. 214].

Tot în aceeași cheie, este și opinia autorului I. O. Pânișoară, care menționează în cercetările sale că parteneriatul educațional școală-familie este instrumentul care vine în sprijinul factorilor educaționali (profesori-părinți), nu pentru a suplimenta sarcinile sau obligațiile pe care aceștia le au, ci pentru a le conștientiza întru totul. Este apreciat ca o relație în baza căreia *profesorii încheie un contract de colaborare cu familia, care poate conduce la succesul școlar al elevilor* [11, p. 120].

Pornind de la premisa că *familia* este primul mediu cu care relaționează copilul, înțelegem cât este de important acest mediu atât din perspectivă: socială; culturală cât și afectivă. Astfel, familia ca și prim factor educativ în viața copilului, este și prima care influențează dezvoltarea lui punându-și amprenta pe întreaga sa personalitate. Iar primele valori sociale sunt „transmise de familie înainte de a beneficia de educația instituționalizată” [4, p. 28]. Părintele constituie primul contact cu mediul înconjurător pentru copil, familia reprezintă primul și cel mai important model de conduită și viață,

influențându-i dezvoltarea psihică în primii ani de viață ai copilului. Menționăm că, rolurile parentale includ: creșterea, învățarea și modelarea.

Cu referire la parteneriatele școală – familie (putem include și comunitatea) menționăm că acestea au la bază ideea că profesorii, elevii, părinții ceilalți membri ai comunității sunt parteneri în educație. Analiza literaturii de specialitate ne-a permis, să constatăm preocupări consistente vizavi de parteneriatul educațional în fundamentala operă a sec. al XVII-lea, Didactica Magna. În compartimentul despre însemnătatea didacticii, pedagogul ceh J. A. Comenius, se adresează părinților, elevilor, învățătorilor, conducătorilor școlilor menționând că „*realizarea și cunoașterea, principiilor și metodelor instruirii vor deveni eficiente, dacă agenții enumerați își vor uni forțele*” [Ibidem, p. 23]. Parteneriatul factorilor educaționali din comunitate implică un ansamblu de agenți educaționali precum: copii, părinți, învățători, profesori, manageri, psihologi, etc. Acest parteneriat poate fi analizat ca o formă de activitate umană, drept o atitudine și o relație în câmpul infinit al educației. Aceste ipostaze îi imprimă parteneriatului un caracter relațional complex, multidimensional și interdependent.

Menționăm că *scopul general* al parteneriatului educațional după M. Vrânceanu, este „cunoașterea reciprocă a punctelor de vedere, a opțiunilor partenerilor prin identificarea nevoilor școlii și ale copiilor, dar și implicarea comună în satisfacerea acestor nevoi. Atunci când părinții, cadrele didactice și ceilalți membri ai comunității devin și se consideră parteneri în educație, în jurul copiilor se formează o comuniune de suport, care poate funcționa ca un angrenaj bine pus la punct, astfel parteneriatele constituind o componentă esențială în organizarea și desfășurarea activităților în unitatea de învățământ” [14, p. 186]. Totodată, conform opiniei lui S. Cristea, parteneriatul educațional exercită două *funcții* destul de importante:

- *funcția de deschidere organizațională a școlii* spre instituții și personalități aflate în afara sistemului de învățământ, care tind să fie integrate în sistemul educațional;
- *funcția de acțiune sinergetică* exercitată în interiorul și în exteriorul sistemului de învățământ, ce vizează relația școlii cu alte instituții implicate în mod direct și indirect în realizarea finalității educației” [7, p. 58].

Parteneriatul se bazează pe premisa că părțile interesate au un fundament comun de acțiune și un spirit de reciprocitate care le permite să se unească. Pe pedagogi și pe părinți îi unește dorința de a-i susține pe copii în dezvoltarea lor. *Relațiile dintre școală, familie și comunitate sunt fundamentale pentru buna funcționare a sistemului educațional și succesul școlar al elevilor*, respectiv, posibilitățile de implicare a părinților în viața școlii trebuie să devină o preocupare constantă a instituției de învățământ. Este important ca *părinții să înțeleagă beneficiile participării în viața școlii asupra propriului copil, dar și asupra comunității* [2, p. 17].

Este necesar ca parteneriatele să fie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi. Acestea nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. În fiecare țară din Uniunea Europeană există structuri formale organizate de participare a părinților în sistemul educațional.

Școala se conduce după reguli scrise unanim acceptate de societate și avizate de specialiști în educație: programe, curriculum, manuale școlare, auxiliare didactice, materiale didactice, etc.

Cercetătorii V. Botnari și A. Scutaru scot în evidență șapte *principii fundamentale* ale desfășurării proiectului de parteneriat educațional, a căror respectare o considerăm importantă în cadrul parteneriatului școală-familie [3, p. 184]:

- *principiul angajamentului* (presupune că toate părțile implicate cunosc foarte bine volumul de efort solicitat pentru realizarea proiectului de parteneriat educațional și își asumă responsabilitățile);
- *principiul succesului predefinit* (are în vedere faptul că indicatorii de apreciere a reușitei proiectului dat, atât în ceea ce privește derularea, cât și produsul final, trebuie să fie definiți de la bun început, înainte de declanșarea oricărei activități);
- *principiul eficienței/consistenței interne/interdependenței* (se referă la relația de interdependență care există între aria de cuprindere a proiectului, timpul alocat și calitatea proiectată a produsului final);
- *principiul strategiei* (acest principiu stabilește ce trebuie și când trebuie realizat);
- *principiul controlului* (toate proiectele trebuie să beneficieze de politici și proceduri eficiente de control și monitorizare care indică cum trebuie făcut un lucru și de către cine);
- *principiul canalului unic de comunicare* (comunicarea printr-un canal unic de comunicare face ca deciziile să nu ajungă la unitatea de execuție în mod eronat, devenind contradictorii și afectând substanțial bunul demers al proiectului);
- *principiul mediului de activitate stimulat* (crearea pentru membrii echipei a unui mediu de lucru stimulat, care să activeze întreg potențialul acestora).

Cercetările pe scară largă, întreprinse de pedagogul american J. Epstein, în rândul părinților, profesorilor și al elevilor asupra opiniilor și acțiunilor lor legate de educație, au oferit materiale pentru dezvoltarea modelului teoretic a ceea ce ea numește „parteneriatele școlare”. Termenul este utilizat pentru „a sublinia faptul că școlile, familiile și membrii comunităților împart responsabilitățile ce vizează copiii, prin suprapunerea sferelor de influență” [Apud 8, p. 39]. Ele pot fi separate, în cazul în care instituțiile respective își alocă foarte puțin în ceea ce privește resursele, scopurile sau responsabilitățile, sau se pot suprapune, creând un „spațiu” pentru activitățile de parteneriat”.

Se știe că în accepțiunea cercetătorilor din domeniul pedagogiei, tipurile de parteneriat educațional sunt clasificate în funcție de *trei criterii*:

- *domeniul de activitate* (parteneriat cultural, economic, de asistență socială etc.);
- *sfera de acțiune* (parteneriat intern sau extern);
- *modul de funcționare*, care poate fi parteneriat de promovare și de realizare a unor proiecte educative; colaborare partenerială bazată pe diferite rețele de socializare.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate 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. Parteneriatele 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 [1, p. 52].

Experiența demonstrează că legăturile afective și comunicarea bună cu părinții, angajarea lor în diverse acțiuni, susține M. Vrânceanu, îmbunătățesc atitudinea acestora față de școală sau față de orice alt tip de instituție de educație timpurie, încurajându-i să se antreneze și mai mult în viața instituției, să interacționeze și mai bine cu copiii lor [14, p. 189].

Pentru ca parteneriatul să fie cu adevărat eficient, nu unul formal, este important ca părinții să fie implicați în luarea deciziilor, să devină *participanți activi* în *planificarea, organizarea, implementarea și evaluarea* oricăror practici pozitive, să identifice, în tematica acțiunilor, informațiile oferite despre copiii lor [Ibidem, p. 192].

În opinia autorilor Graue, Brown ș.a. competențele profesorilor pentru comunicarea cu părinții sunt influențate de trei categorii de factori:

- biografia personală a profesorului (Graue, 2005; Graue și Brown, 2003);
- experiențele profesorilor cu părinții;
- formarea profesorilor [Apud 10, p. 64].

Deforges (2003) sugerează că implicarea părinților are efecte primare indirecte asupra imaginii de sine a copilului ca persoană care învață și întărește așteptările înalte ale acestora. Implicarea părinților stimulează, de asemenea, anumite atitudini, valori, aspirații, care pot funcționa ca aspecte pro-sociale și pro-învățare. Participarea părinților în educația copiilor are o influență pozitivă asupra dezvoltării și achizițiilor cognitive ale copilului (Boethel 2004, Driessen și Smit 2007, Epstein 2002, apud Smith et al., 2007) [Ibidem, p. 49].

Imaginea parteneriatului este încadrată într-un model de piață, al cărui scop este să genereze capital: „Avem acțiuni în parteneriat; suntem responsabili pentru resursele și investițiile noastre și căutăm profitul”. Elevii sunt plasați în centrul acestui model, fiind priviți ca actori principali.

În concluzie menționăm, „parteneriatele școală-familie, nu „produc” elevi de succes. Mai degrabă, activitățile de parteneriat care includ profesori, părinți și elevi, care angajează, ghidează, energizează și motivează elevii, așa încât ei obțin singuri succesul”. Schimburile sociale printr-o bună structurare a programelor pot să producă un capital uman și social, pe care-l dorim ca rezultat din parteneriate cu factorii educaționali din comunitate. Parteneriatul trebuie să reunească eforturile tuturor categoriilor interesate în dezvoltarea unei educații de calitate pentru toți elevii din sistemul de învățământ.

Referințe bibliografice:

1. AGABIAN, M. *Școala, familia, comunitatea*. Manual. Iași: Institutul European, 2006. 159 p.
2. BĂRAN-PESCARU, A. *Parteneriat în educație familie-școală-comunitate*. București: Ed. Aramis, 2004. 80 p.
3. BOTNARI, V., SCUTARU, A. Importanța unui parteneriat eficient SAP școală-familie în diminuarea absenteismului la preadolescenți. In: *Tradiție și inovație în educație. Învățământul general: tradiție și inovație. Vol. I*, Chișinău, 18-19 octombrie 2019. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 181-188.
4. CAPCELEA, V., SERDEȘNIUC, L. *Valoarea parteneriatului dintre școală și biserică în devenirea morală și spiritual a elevilor* [online]. Bălți, 2018, 105 p. [citată 24.11.2023]. Disponibil:

http://dspace.usarb.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3812/scoala_biserica.pdf?sequence=1&isAllowed=y

5. CUCER, A. Parteneriatul școală-familie-comunitate în contextul asigurării incluziunii și consolidării coeziunii sociale a copiilor cu ces [online]. In: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Chișinău: IȘE, 2019. pp. 565-572 [citată 25.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/565-572.pdf
6. Codul Educației al Republicii Moldova Nr.152 din 17.07.2014 [online]. In: *Monitorul Oficial*, Nr. 319-324 [citată 26.11.2023]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
7. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Ed. Litera Internațional, 2000. 312 p.
8. CRISTEA, S. Școala și comunitatea [online]. In: *Didactica Pro...* 2005, nr. 4, p. 39 [citată 26.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Scoala%20si%20comunitatea.pdf
9. MÎSLIȚCHI, V., PRODAN, I. Formarea competenței de comunicare a preșcolarilor în contextul valorificării parteneriatului grădiniță-familie. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar*. Vol. 2, Chișinău, 29-30 septembrie 2020. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 193-203.
10. MUSCĂ, A. *Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și management educațional* [online]. București: Ed. Universitară, 2014, 119 p. [citată 27.11.2023]. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/Parteneriat_scoala-familie_ISE.pdf
11. PĂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p.
12. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis Print, 2006. 384 p.
13. VRASMAȘ, E. *Dimensiuni și particularități care definesc parteneriatul educațional* [citată 28.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Dimensiuni%20si%20particularitati%20care%20definesc%20parteneriatul%20educational.pdf
14. VRÂNCEANU, M. Parteneriatul educațional. In: *1001 idei pentru o educație timpurie de calitate: ghid pentru educatori*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010, pp.186-213.

CZU 371.213.1:159.9

STRATEGII DE MANAGEMENT AL CLASEI DE ELEVI PENTRU DIMINUAREA COMPORTAMENTELOR DISRUPTIVE

***Cristina BUZILA, învățătoare, grad didactic superior,
director adjunct, grad managerial doi,
Liceu Teoretic „Lucian Blaga” din Bălți, Republica Moldova***

Abstract: *This article explores various strategies and approaches that can be adopted by educators to diminish disruptive behaviors in classrooms, thereby promoting an environment conducive to the academic and social development of each student. By focusing on the efficient management of disruptive behaviors, teachers can contribute to creating conditions for the academic and personal success of students.*

Keywords: *classroom management, disruptive behavior, student classroom management strategies, behavior modification strategies.*

În condițiile schimbărilor educaționale, cadrele didactice se confruntă adesea cu provocări în gestionarea comportamentelor disruptive în clasele de elevi. Comportamentele disruptive pot crea perturbări semnificative în procesul de învățare, afectând nu doar elevii care le manifestă, ci și pe cei din jur. În acest context,

implementarea unor strategii eficiente de management al clasei devine esențială pentru a crea un mediu de învățare pozitiv și productiv.

Managementul comportamentului disruptiv este necesar într-o varietate de contexte, inclusiv în mediul de lucru, în școli, în comunitate și în alte organizații. Gestionării comportamentului disruptiv în clasa de elevi este necesar de acordat o atenție sporită din mai multe motive: pentru menținerea unui mediu eficient de lucru/învățare; pentru promovarea unui climat de respect și colaborare între membrii unei echipe sau participanți la activități comune; pentru îmbunătățirea relațiilor interpersonale; pentru prevenirea escaladării conflictelor; pentru stimularea responsabilității personale.

Managementul clasei este un proces desăvârșit în mediul educațional al școlii care se manifestă printr-un act de conducere într-o unitate cu toți factorii educaționali specifici mediului și cu toate funcțiile, principiile care îl determină. Acesta se subordonează unor activități care decurg din competențele cadrului (competența managerială) didactic, stipulate în actualele Standarde la indicatorul 2.2. *Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor* (2018) [11].

În contextul managementului comportamentului disruptiv, specificăm *componentele esențiale ale managementul clasei*:

- managementul conținutului;
- *managementul problemelor disciplinare* prin manifestarea disciplinei sociale la nivel de învățare și respectare a regulilor de comportament necesare pentru buna conviețuire în mediul școlii/clasei și pentru buna desfășurare a procesului de învățământ. Actualmente acest obiectiv este valorificat la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” [6, p. 179];
- managementul relațiilor interpersonale unde în centrul acestora se află *managementul activităților suplimentare și rezolvarea problemelor specifice comportamentului disruptiv prin învățarea de către elevi a comportamentelor dezirabile, noi și prefigurate detaliat în actualul Curriculum (2018) - „Profilul absolventului” – competențe transdisciplinare structurate în conformitate cu attributele generice ale viitorilor cetățeni* [6, p. 12].

Astfel, după C. Ceobanu (2013) un *management eficient al clasei presupune prevenire și, respectiv, adoptarea tuturor măsurilor pentru a evita situațiile de criză educațională care se referă la probleme disciplinare*. În opinia autorului intervențiile disciplinare au drept scop modificări comportamentale pentru acei elevi care manifestă comportamente nedorite ori amenință echilibrul sistemului grupal prin strategii manageriale privind evitarea și limitarea cazurilor de criză educațională și abateri disciplinare ce constituie un întreg, o ierarhie de prevenire sau, după caz, de intervenție [4, p. 12]. După R. Iucu (2005) *managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile procedurale, metodele de disciplinare în rezolvarea problemelor de comportament perturbator în clasă: aprecierea simțului de răspundere, corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat, ignorarea, controlul proxemic, admonestarea verbală blândă, amânarea, așezarea diferențiată a elevilor în clasă, tehnica „timpului datorat”, eliminarea, înștiințarea părinților /supraveghetorilor, angajamentul scris, stabilirea regulilor de comportament în afara clasei, măsurile coercitive* [8, p. 62]. Iar după I. Darjan (2010) *comportamentele disruptive sunt evidente,*

observabile și măsurabile. Ele au o cauzalitate incertă, deoarece există o mulțime de posibile surse, dar rolul cadrului didactic nu este de a sancționa abaterile comportamentale, ci de a asigura rezolvarea lor și de a elimina sau contracara cauzele acestora, astfel transformând situațiile disruptive în situații de învățare socială prin activități de consiliere a elevului care prezintă comportamente inadecvate [7, p. 2].

După Emerson (2001) *comportamentele* problematice, provocatoare aberante, *disruptive*, disfuncționale sau dezadaptative sunt comportamente atipice din punct de vedere cultural, care datorită intensității, frecvenței sau duratei cu care se manifesta pot pune în pericol sănătatea sau viața persoanei (sau a celor din jur) sau pot limita accesul persoanei la anumite facilități comunitare [Apud 10, p. 1].

După N. Bîrnaz și N. Butnari, cu trimiteri la specialiștii în domeniu, *comportamentul disruptiv*:

- înseamnă o nerealizare a concordanței dintre cerințele mediului și răspunsul comportamental al individului;
- reprezintă răspunsul indezirabil al elevului la o varietate de contexte educaționale, iar rezolvarea acestei probleme necesită mobilizarea cadrelor didactice, în special reevaluarea atitudinii acestora vis-à-vis de comportamentul problematic la elevi;
- poate fi determinat fie de un mediu insuficient structurat, fie de un context nestimulant sau suprasolicitant, sau de insuficienta diversificare a repertoriului abilităților sociale ale elevului [2, p. 43].

După V. Mih (2010) comportamentul disruptiv al elevului se declanșează și se manifestă cu un anumit scop, cu o anumită intenție și are o legătură directă între rezultatul dorit și conduita la care aderă pentru a obține acest rezultat. În sensul dat astfel de comportament este o formă primară de comunicare, de transmitere a unui mesaj către exterior (adult, semenii, profesori) [9, p. 63]. Prin prisma abordărilor științifice *conchidem despre rolul cadrului didactic în managementul comportamentului disruptiv în clasă*: înțelege și rezolvă comportamentele disruptive ale elevilor în școală fiind centrat asupra copilului ca ființa care are o problemă; creează un mediu de învățare eficient pentru toți elevii și menține un anumit grad de control și disciplină în cazul anumitor elevi.

Literatura de specialitate (R. Iucu, C. Ceobanu, V. Mih, E. Catîru) menționează că nu există „formule magice, universale” pentru rezolvarea problemelor de comportament nedorit în clasă din considerentul că fiecare situație, fiecare problemă trebuie tratată în manieră independentă, fără influențe anterioare, ținându-se cont de specificul situației și de personalitatea celor implicați printr-o serie de strategii de intervenție.

Din perspectiva *prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive* specialiștii (I. Darjan, V. Mih, E. Joița, C. Ceobanu, A. Graham et. al.) pun accent pe *metode eficiente de modificare a comportamentului copilului din perspectiva disciplinării pozitive*: concentrarea pe comportamentele pozitive ale copilului; stabilirea și impunerea regulilor în comportamentul copilului; stabilirea limitelor și monitorizarea comportamentelor. Astfel, prin vizerul dat, specialiștii din domeniu (N. Bîrnaz, N. Butnari, D. Popovici, C. Ionescu, V. Coste et. al.) estimează *impactul strategiilor de prevenție și ameliorare a comportamentelor disruptive în dezvoltarea personală a elevului*:

- dezvoltă abilitățile de viață, demonstrează cum să se comporte adecvat și îi ajută să facă față provocărilor vieții;

- oferă soluții cu efect pe termen lung și contribuie la dezvoltarea abilității de a se auto-disciplina;
- dezvoltă competențe de creștere a încrederii pentru a face față situațiilor provocatoare din viață;
- presupun o comunicare clară a așteptărilor cadrului didactic, a regulilor, a ceea ce se întâmplă dacă le respectă sau le încalcă și a limitelor;
- vizează construirea unei relații între cadrul didactic și elev, bazată pe respect reciproc și încredere;
- formează la elevi abilități de politețe, nonviolență, priceperi și deprinderi de atenție la ce simte celălalt, să se respecte pe sine și pe ceilalți.

Din perspectiva *prevenției și ameliorării comportamentelor disruptive*, cercetătorul

E. Catîru (2011) evidențiază *două categorii de strategii*:

- *Strategiile pozitive* – definite ca răspunsuri ale cadrului didactic, care presupun: recompense, contractele comportamentale, automanagementul, întăriri pozitive și încurajare etc.;
- *Strategiile restrictive* includ reprimarea, pierderea privilegiilor, time-out-ul, întăriri negative și pedepse, ignorarea planificată, oferirea posibilității de alegere etc. [3, p. 9].

După C. Ceobanu (2013), se propun *două categorii de strategii*:

- *De prevenție*: întărirea pozitivă; întărirea negativă (non-verbală, verbală); stingerea comportamentelor nedorite;
- *De intervenție propriu-zisă*: interpelarea (imperativă); asumarea consecințelor; planul individual de intervenție [4].

În sensul dat, *metodele de disciplinare* derivă din perspectiva *a trei categorii de situații*:

1) *Când elevul învață un comportament nou*

Aici este esențială observarea progreselor neesențiale/nesemnificative prin recompensare și consolidare, iar învățarea comportamentului nou presupune efort și muncă repetată. Pentru categoria dată sunt plauzibile: a) *modelarea* pentru vârsta de 2-18 ani și b) *învățarea* pentru vârsta de 2-10/11 ani și următoarele etape pentru a ajuta elevul să învețe mai ușor un comportament:

- *Definirea clară a comportamentului dorit a fi învățat de elev*. Exemplu: spălarea pe mâini înainte de servirea mesei.
- *Descompunerea în pași mici a comportamentului respectiv*. Exemplu: ridicarea mânecilor, pornirea robinetului, udarea mâinilor, săpunirea mâinilor, frecarea mâinilor, clătirea mâinilor, ștergerea mâinilor, aranjarea mânecilor.
- *Folosirea îndrumării pentru a ajuta elevul pe parcursul efectuării comportamentului în vederea facilitării însușirii acestuia*, iar în funcție de tipul de comportament prin care se face îndrumarea, aceasta poate fi:
 - *îndrumare fizică* – pentru învățarea unui comportament motor, cum ar fi scrisul în clasa I prin conducerea mâinii copilului arătându-i cum să scrie o literă. Exemplu (continuare pentru spălarea pe mâini): Luarea mâinilor copilului în mâinile cadrului didactic și executarea mișcărilor necesare spălării mâinilor;

- *îndrumare verbală* – vizează o serie de mesaje verbale transmise înainte sau în timpul manifestării unui comportament, legate de modul de execuție a unui comportament sau de etapele parcurse în realizarea lui. Exemplu: În timp ce cadrul didactic se spală pe mâini împreună cu copilul exprimă verbal etapele care urmează (acum ne săpunim,...acum ne ștergem);
- *îndrumare prin modelare* – se oferă copilului un model de realizare a comportamentului respectiv, observând mișcările cadrului didactic sau a altor copii din clasă, personaje din filme sau din desene animate.
- *Recompensarea aproximărilor succesive ale comportamentului dorit* în faza de învățare. Astfel, elevul va avea curaj să continue. Exemplu: chiar dacă nu se șterge bine pe mâini, ci doar le pune pe prosop elevul va fi recompensat.
- *Ignorarea aproximărilor succesive ale etapelor anterioare.* Pe măsură ce elevul progresează vor fi recompensate ultimele și cele mai bune aproximări ale comportamentului, iar aproximările depășite vor fi ignorate. Exemplu: Dacă copilul știe deja să se șteargă pe mâini, el va fi recompensat numai atunci când execută bine etapa respectivă.
- *Retragerea treptată a îndrumării de către cadrul didactic* are loc în momentul în care vede că elevul se descurcă singur. În sensul dat se va evita de a l se mai spună ce să facă. Exemplu: Dacă vedeți că știe care sunt etapele spălării pe mâini nu-i mai spuneți nimic. Astfel îi comunicați copilului că aveți încredere în el și că se poate descurca singur.
- *Recompensarea la intervale neregulate a comportamentul dobândit.* În sensul dat cadrul didactic, pentru a consolida un comportament dobândit, va începe a-l recompensa din când în când, la intervale neregulate și se va asigura că acest comportament este învățat, înainte de a trece la faza de consolidare. În cazul aplicării metodei date se va lua în calcul observarea micilor progrese, chiar și ne semnificative, care trebuie mai întâi recompensate, iar apoi consolidate din considerentul că învățarea presupune efort și muncă repetată. Exemplu: Recompensarea efortului copilului de a se spăla pe mâini doar din când în când.

2) Când cadrul didactic intenționează să consolideze un comportament

Acest lucru este posibil după ce se asigură că acest comportament a fost învățat, se vor aplica *tehnicile care duc la persistența comportamentului în timp*:

a) Recompensa

Pentru vârsta de 2-18 ani se aplică recompensa cu scopul de a crește frecvența sau durata unui comportament. În sensul dat recompensa este o *consecință* a comportamentului care crește probabilitatea acestuia de a se repeta, iar pentru aplicarea recompensei se recomandă următoarele sugestii:

- cadrul didactic va aborda lucruri simple, pe care le are la îndemână și sunt atractive pentru copil (ex. emoticoane, buline, steluțe);
- cadrul didactic va aborda recompense sociale: lauda, încurajarea, aprecierea, acceptarea de către ceilalți;
- recompensele utilizate cu cât vor fi mai naturale cu atât e mai mare șansa consolidării și persistenței comportamentului țintă;

- pentru a nu se plictisi elevul de recompensă, în alegerea ei, cadrul didactic le va diversifica.

Recompensa este o funcție pe care o are un anumit lucru la un moment dat, deaceia, o situație este o recompensă se consideră a fi decât după ce se aplică și se vede efectul ei, dacă produce sau nu repetarea comportamentului. Pentru a stabili care lucruri reprezintă recompense pentru copii, cadrul didactic va utiliza întrebări directe: „Ce îți place mai mult?”, „Ce obiecte te atrag?”, „Ce ți-ai dori?” și va duce observări asupra elevului (ce face mai des, ce preferințe intelectuale are, ce activitate o alege mai frecvent în timpul liber al școlii). În categoria recompenselor se poziționează *lauda și încurajarea* care trebuie să fie cât mai naturale pentru a consolida persistența comportamentului dorit, iar cadrul didactic trebuie să facă diferența graniței dintre laudă și încurajare. Astfel, în situații când lauda este o reacție naturală și potrivită momentului poate servi următorul exemplu: într-o competiție de fotbal în care elevul marchează un gol, este firesc din partea cadrului didactic o reacție spontană de bucurie însoțită de comentarii laudative: „Excelent! Ce lovitură bună!”. În sensul dat lauda devine o încurajare pentru că este o apreciere sinceră a eforturilor și realizărilor copilului. Este important de reținut însă că acceptarea și prețuirea copilului trebuie să fie continue și necondiționate de performanța din diverse activități ale lui. Măsura în care *lauda este sau nu una încurajatoare* depinde de anumite detalii cum sunt:

- intenția clară de a încuraja, nu de a controla copilul prin laudă;
- motivația pentru care copilul se străduiește să realizeze ceva foarte bine. Exemplu: dacă elevul se străduiește să exceleze pentru a obține atenție, pentru a se răzbuna sau pentru a obține o poziție de putere, lauda poate provoca descurajarea lui;
- momentul în care elevul primește lauda (spre exemplu, dacă vine atunci când nu se așteaptă sau când nu a acționat cu scopul de a o obține, ci din alte motive, lauda va avea valoare de încurajare). Pentru un *mod eficient de a lăuda* cadrul didactic va:
 - fi specific prin a sublinia cât mai exact elementele comportamentului reușite. De exemplu: „Eu zic că lucrarea ta este foarte bine organizată!”;
 - amintește progresele: „Scrisul tău este mult mai frumos acum” – dar fără intenția de a-l face pe copil să se angajeze în eforturi și mai mari, extenuante pentru a se putea menține „la nivelul așteptat”.

Se recomandă de a combina întotdeauna lauda cu încurajarea. În sensul dat lauda exagerată poate fi descurajatoare și nu ajută copilul prea mult în a-și crea o imagine bună despre sine. Ea trebuie astfel exprimată, încât să se adreseze eforturilor, progreselor și realizărilor copilului sub forma recunoașterii și aprecierii lor, în același timp cu exprimarea încrederii în capacitatea copilului de a face față schimbărilor vieții, oricare ar fi ele.

Sursele abordate (H. Siebert, A. Țepelea, E. Stan, D. Petrovai, S. Petrică) specifică că *încurajarea* trebuie susținută printr-un limbaj special, evitând folosirea judecăților când sunt evaluate eforturile copilului din considerentul că ele exprimă valorile și ideile cadrului didactic decât ajută într-un fel elevul să-și dobândească încrederea în el însuși. Astfel, este necesar efortul de a elimina din vocabular, în asemenea momente, orice judecată (de exemplu – „bine”, „grozav”, „excelent”).

Este mult mai bine ca ele să fie înlocuite cu propoziții care exprimă un înțeles încurajator, cum ar fi: *formulări care demonstrează acceptarea; formulări ce exprimă*

încrederea; formulări care subliniază contribuțiile și aprecierile; formulări prin care este recunoscut efortul și progresul.

Pentru aplicarea recompenselor sunt valide următoarele recomandări destinate cadrului didactic [12]:

- *definirea specifică a comportamentului căruia se dorește a-i crește frecvența, durata sau intensitatea;*
- *intensificarea recompenselor oferite elevului pentru comportamentul solicitat;*
- *utilizarea recompenselor disponibile, pornind de la lucruri simple și atractive elevului;*
- *trecerea treptată de la recompensele artificiale la recompensele naturale în așa fel pentru a consolida și persista comportamentul țintă;*
- *utilizarea unui repertoriu larg și alternativ de recompense pentru a nu produce saturație, plictiseală și efect scăzut;*
- *facilitarea învățării comportamentului prin descrierea lui în momentul aplicării recompensei. Exemplu: „Ai făcut curățenie pe bancă. Bravo, sunt mândră de tine!”;*
- *facilitarea învățării comportamentului prin repetarea verbală a regulii pe care se bazează recompensa. Exemplu: „Dacă finisezi exercițiul în caiet, poți fi ajutorul meu în continuare”;*
- *formarea la elev a abilității de a identifica și autoadministra recompensele;*
- *compararea dimensiunilor comportamentului (intensitatea, frecvența, durata) înainte și după aplicarea recompensei, pentru a cunoaște efectul ei (dacă este sau nu o recompensă și dacă este eficientă);*
- *trecerea de la recompense aplicate imediat, în faza de învățare, la recompense aplicate neregulat, în faza de consolidare a unui comportament.*

b) Controlul mediului

Este o tehnică de disciplinare pentru vârsta de 2-18 ani și se utilizează când elevul a învățat deja un comportament și se dorește să se favorizeze apariția lui. Tehnica derivă din considerentul că un comportament apare doar într-un anumit mediu sau în prezența anumitor persoane și astfel, mediul dezvoltă două caracteristici:

- *Mediul comunică un anumit mesaj. Exemplu: aici este biblioteca, pentru că sunt multe cărți, izvoare de cunoaștere a lumii înconjurătoare și de învățare.*
- *Mediul favorizează un anumit comportament. Exemplu: dacă lângă masa unde copilul își face temele se află o bibliotecă mare, este foarte probabil ca la un moment dat copilul să ia cărți din bibliotecă și să citească; dacă în camera unde copilul își face temele se află un televizor, este foarte probabil ca la un moment dat copilul să fie tentat să dea drumul la T.V. și să se uite sau să-și facă temele cu televizorul pornit.*

În sensul caracteristicilor abordate, spre aplicarea acestei metode, cadrul didactic va identifica comportamentul pe care dorește să-l stimuleze; va observa în ce mediu comportamentul apare, se manifestă; va reproduce cât mai bine situația din acel mediu și va recompensa apariția comportamentului.

3) Când elevul nu este motivat, „nu vrea” să facă un anumit comportament cu toate că știe ce așteaptă cadrul didactic de la el

În astfel de situații se pot folosi metodele: distragerea atenției, metoda consecințelor logice și naturale, extincția, excluderea, contractul comportamental și stabilirea regulilor.

a) *Distragerea atenției*

Pentru vârsta de: 2-3/4 ani funcționează ca un instrument de management al comportamentului, în special la copii mici. Diversificarea interesului și a atenției unui copil mic ajută la evitarea situațiilor care ar putea duce la un comportament nedorit, anticipează comportamentul unui copil care poate fi problematic. Un exemplu, în cazul dat ar fi umorul, prin utilizarea mesajelor centrate pe propria persoană a cadrului didactic: „*Dacă mă întrerupeți atunci când explic ceva, s-ar putea să uit lucruri importante, voi nu veți înțelege corect, iar eu voi fi nemulțumit(ă)*”. În sensul abordat, expresiile de genul „*Mă doare capul din cauza voastră!*” sau „*Mi-ați mâncat sufletul*” sau „*Dau cu voi de pământ*”, sunt complet interzise, chiar dacă sunt spuse în glumă copiii nu înțeleg expresiile folosite și le pot denatura.

b) *Metoda consecințelor logice și naturale*

După N. Baraliuc, *consecințele naturale* derivă din comportamentele copiilor care au anumite consecințe, apar în mod natural, neplanificat și decurg fără intervenția cadrului didactic.

Consecințele logice sunt acțiuni alese de cadrul didactic și prezentate ca alternative. Pentru ca aceste consecințe să aibă efectul scontat, este recomandat să existe o relație logică între consecințe și comportamentul inadecvat, relație pe care copilul să o observe [1]. Autoarea susține că metoda consecințelor logice și naturale ajută cadrul didactic să dezvolte la elevi responsabilitatea, capacitatea de a lua decizii potrivite, de a fi cooperanți, iar pentru a ajunge la rezultatele dorite:

- se va stabili a cui este problema și pe cine afectează consecințele ei;
- se va explica elevului de ce trebuie să aibă un anumit comportament și care sunt consecințele acestui comportament;
- se va demonstra elevului cum să adopte acel comportament;
- se va încuraja elevul când manifestă acel comportament;
- se vor lăsa să intervină consecințele naturale în consolidarea comportamentului;
- se pot înlocui consecințele naturale, în cazul în care acestea nu intervin, cu consecințe logice;
- se va exprima verbal relația dintre comportament și consecința logică sau naturală;
- se vor accepta greșelile ca fiind normale și se va acorda elevului timp suficient pentru învățarea comportamentului.

c) *Extincția (ignorarea)*

Pentru vârsta de 2-18 ani se aplică extincția când pedagogul dorește să elimine sau să reducă frecvența, durata sau intensitatea unui comportament al copilului (adică să facem să apară mai rar, mai puțin intens sau să dureze mai puțin timp), folosește extincția. Exemplu: „*Degeaba strigi, că tot nu te mai iau în seamă.*”. În faza inițială a aplicării extincției, frecvența, durata sau intensitatea comportamentului nedorit crește, înainte de a scădea. În cazul dat cadrul didactic (A. Botiș, A. Tărău, 2005):

- va alege un singur comportament pe care dorește să-l modifice și va identifica recompensele care încurajează acel comportament;
- va elimina recompensele când apare acel comportament;
- va aplica extincția în mod consecvent;
- va alege un mediu favorabil realizării extincției;

- va persista în aplicarea metodei doar dacă nu va observa o schimbare în bine;
- va utiliza extincția în paralel cu tehnicile pentru stimularea comportamentului dorit;
- va fi conștient că, în practicarea extincției, lucrurile merg prost înainte de a merge bine (confruntarea cu agresivitatea medie, reacția emoțională negativă și intensificarea temporară a comportamentului înainte ca el să intre în extincție) [Apud 1, p. 347].

d) *Excluderea (engl. „time –out”)*.

Pentru vârsta de 2-10/11 ani (J. Frost, 2005) este specifică momentelor de agitație, nervozitate, furie la rezolvarea eficientă a unei probleme. În acest sens elevului îi este greu să gândească rațional, prin urmare reacționând negativ la orice îi va spune cadrul didactic. O tehnică specifică acestei metode este *time-out* (timp de câteva minute să se liniștească într-un spațiu din clasă unde se simte elevul în siguranță într-o manieră „controlată”):

- poate fi introdusă după vârsta de 2 ani – vârsta poate fi diferită, în funcție de dezvoltarea verbală a copilului;
- trebuie folosită doar pentru anumite comportamente care depășesc limitele acceptabile;
- are scopul de a-l îndepărta pe copil de consecințele negative, să stopeze cursul comportamentului și să îl învețe pe copil limitele comportamentelor acceptabile;
- când perioada de time-out este gata, cadrul didactic reformulează într-un mod pozitiv regula care a fost încălcată (ex.: „Vorbim frumos unii cu alții!” Nu: „Nu ne lovim!”) [Apud 10, p. 348].

e) *Stabilirea regulilor.*

Se aplică la vârsta de 2-18 ani. După V. Coste (1995) un plan disciplinar cuprinde *trei componente*:

- *Reguli* (stabilite pozitiv): „Fiți la locul vostru când clopoțelul anunță începerea orei”; „Fiți pregătiți cu materialele necesare orei”; „Ridicați mâna pentru a participa la discuții” etc.
- *Recompense* (pot fi diferite în funcție de regulă): laudă din partea profesorului; puncte pentru PAT (Prefered Activity Time), activități alese de clasă, se referă la o oră în care clasa alege activitatea dorită (spre exemplu vizionarea unui film, vizită). Respectarea regulilor este recompensată cu puncte care, adunate, vor oferi clasei PAT. Nerespectarea regulilor, va determina pierderea punctelor; recompense materiale (pixuri, dosare, cărți); bilet adresat părinților în care profesorul descrie succesul copilului în respectarea regulilor disciplinare.
- *Consecințe: avertisment verbal*: puncte pierdute pentru PAT; teme de casă suplimentare; detenție în pauză; *avertisment scris* (care va trebui semnat de părinți); *pentru cazuri grave sau repetate de indisciplină*: discuție cu părinții; discuție în consiliul profesoral [5, p. 98].

f) *Contractul comportamental*

Se aplică la vârsta de: 10/11 – 18 ani când actanții actului educațional, elevii și adulții, așteaptă unii de la alții să facă o serie de comportamente ca și condiție pentru a face la rândul lor comportamentele dorite de celălalt. Astfel, un contract comportamental este o înțelegere între adult și copil, „certificată” de o terță persoană – care are o poziție

neutră față de situație (H. Siebert (2001), A. Țepelea (coord., 2001) și motivează persoana pentru a face comportamentul pe care și l-a propus. Această metodă este folosită mai ales cu preadolescenții și adolescenții, atunci când între ei și adulți apar dificultăți în a ajunge la un consens. Prin faptul că ei negociază împreună cu adulții comportamentele dorite, contractul comportamental le dă copiilor sentimentul că părerea lor este importantă. Se recomandă mici compromisuri – acceptați unele argumente ale copilului. În acest fel sunt mai multe șanse ca părerea cadrului didactic să fie ascultată în discuții mai importante.

Contractul comportamental include pașii pe care adultul și copilul trebuie să-i facă pentru a înlocui comportamentele considerate indezirabile cu unele adecvate. În sensul dat adultul trebuie să ia în considerare opiniile și dorințele copilului în legătură cu conținutul acestui contract, iar alcătuirea contractului împreună cu copilul îl va determina pe acesta să împlinească și să respecte cerințele stipulate în contract. *Contractul comportamental* este bilateral, aceasta însemnând că și adultul trebuie neapărat să respecte angajamentele menționate pentru el. Adultul și copilul aleg de comun acord câteva comportamente pe care le consideră problema, dar nu se aleg comportamentele cele mai deranjante. Tot împreună, cei doi vor alege recompensele pe care să le primească pentru îndeplinirea sarcinilor sau a comportamentelor stipulate în contract, precum și consecințele pentru neîndeplinirea lor [13].

Or, contractele de comportament pot oferi un mijloc de a îmbunătăți comportamentul elevilor; descriu tipul de comportament pe care dorește cadrul didactic să îl vadă în raport cu comportamentul disruptiv al elevului; stabilește criteriul succesului și dispun atât consecințele, cât și recompensele pentru comportament.

Pentru eficientizarea activității educaționale în școală, considerăm oportune următoarele acțiuni ale cadrelor de conducere și ale cadrelor didactice: proiectarea stagiilor de formare continuă a cadrelor didactice cu accent pe pedagogia pozitivă de predare a normelor sociale; organizarea seminarelor pentru cadrele didactice cu scopul de a-i instrui/pregăti pentru a remedia comportamentul elevilor; reevaluarea propriului stil de educație (de către cadrul didactic); stabilirea demersurilor instructive în contextul tehnologiilor educaționale actuale care motivează și implică elevii într-un proces de învățare activă; specificarea atât a comportamentului disruptiv 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.

Referințe bibliografice:

1. BARALIUC, N. Managementul problemelor disciplinare în grupa de copii. In: *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice: materialele Simpozionului*, Chișinău, 14 mai 2021. Chișinău: Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, 2021, 381 p., pp. 345-349. ISBN 978-9975-3336-2-7.
2. BÎRNAZ, N., BUTNARI, N. Relevanța atitudinii cadrelor didactice vis-à-vis de comportamentul disruptiv la elevi. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2013, nr. 5 (65), pp. 43-47. ISSN 1857-2103.
3. CATÎRU, E. *Strategii educaționale destinate ameliorării comportamentului elevilor*: rezumatul tezei de doctorat [online]. Cluj-Napoca, 2011. 22 p. [citat 28.11.2023]. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2011/stiinte-ale-educatiei/Andreason_Ecaterina_Ro.pdf

4. CEOBANU, C. *Managementul clasei de elevi*. Suport de curs [online]. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2013 [citată 29.11.2023]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/395673695/Managementul-clasei-de-elevi-pdf>
5. COSTE, V. *Management în școli*. Iași: Ed. Spiru Haret, 1995. 350 p. ISBN 975-5862-621-5.
6. *Curriculum Național. Învățământul primar* [online]. Chișinău, 2018 [citată 30.11.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
7. DARJAN, I. *Management comportamental în clasa de elevi* [online]. Timișoara: Ed. Universității de Vest, 2010. 209 p. ISBN 978-973-125-300-8 [citată 02.12.2023]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/312531946_Management_comportamental_in_clasa_de_elevi
8. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională, Ed. a II-a*. Iași: Polirom, 2006. 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
9. MIH, V. *Psihologia educațională*. București: ASCR, vol. II, 2010. 262 p. ISBN 973-8294-00-2.
10. POPOVICI, D. Aspecte privind tulburările de comportament la elevii cu dizabilitate intelectuală. In: *Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv: materialele Conferinței*, Chișinău, 10 decembrie 2020. Chișinău, 575 p., pp. 66-75. ISBN 978-9975-46-480-2.
11. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [online]. Chișinău, 2018 [citată 30.11.2023]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
12. *Tehnici de disciplinare pozitivă (partea 2). Centrul Național de prevenire a abuzului față de copil (CNAPC)* [online] [citată 03.12.2023]. Disponibil: <https://www.cnpac.md/ro/tehnici-de-disciplinare-positiva-partea-2/>
13. UȚOIU, M. Tehnici de integrare a copiilor cu tulburări de comportament folosite la orele de limba și literatura română. In: *Program de formare a cadrelor didactice derulat de ATCA și finanțat de Kaufland, România* [online] [citată 03.12.2023]. Disponibil: <https://edict.ro/tehnici-de-integrare-a-copiilor-cu-tulburari-de-comportament-folosite-la-orele-de-limba-si-literatura-romana/>

CZU 37.02:159.9

DISCIPLINAREA EMOȚIONALĂ – CONDIȚIE A ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE

Natalia CAZACU, doctorandă,
Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The article delves into the concept of efficient learning and the role of emotional discipline in this process. It identifies methods and strategies that maximize learning outcomes, including the development of critical thinking and problem-solving skills. The author highlights three dimensions of learning: cognitive, emotional, and social. The emotional dimension is paramount, influencing the motivation and performance of students. Emotions can either stimulate or inhibit the learning process and can influence students' behavior in an educational context. The importance of emotional intelligence in relation to academic success is emphasized, along with the need to develop emotional regulation skills to cope with challenges and obstacles. The article also examines aspects related to the emotional discipline of primary school students, including recognizing and regulating emotions, effective communication, and conflict resolution. The role of teachers and parents in developing students' emotional competencies is underscored. The importance of emotional discipline in the context of efficient learning is emphasized, highlighting its influence on the process of acquiring and understanding knowledge, as well as on social and stress management skills, thus contributing to the long-term academic and professional success of students.*

Keywords: *efficient learning, emotional discipline, emotional dimension of learning.*

Scopul principal al educației este să faciliteze învățarea și să promoveze dezvoltarea elevilor. Prin studierea învățării eficiente, cercetătorii își propun să identifice metode și strategii care să maximizeze rezultatele de învățare, conducând la o îmbunătățire a performanței academice și a succesului elevilor în viață.

Învățarea eficientă nu se limitează doar la acumularea de cunoștințe superficiale, ci încurajează o înțelegere profundă și durabilă a subiectelor studiate. Este actuală concentrarea pe strategii care să sprijine dezvoltarea gândirii critice, a rezolvării de probleme și a abilităților de aplicare a cunoștințelor în contexte noi și diverse.

Învățarea eficientă poate fi definită ca un proces în care indivizii dobândesc și își însușesc noi cunoștințe, abilități și competențe într-un mod optim și durabil. Aceasta implică nu doar absorbirea informațiilor, ci și înțelegerea lor profundă, aplicarea lor în diverse contexte și reținerea pe termen lung a cunoștințelor dobândite. Este un proces dinamic și interactiv care se desfășoară cel mai bine atunci când este adaptat la nevoile și preferințele individuale ale elevilor.

Autorii desprind cel puțin trei constatări semnificative cu privire la definirea conceptului de învățare: „1. schimbări comportamentale la nivelul personalității; 2. asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate; 3. experiențele cognitive, emoțională, socială ale celui care învață” [3, p. 23].

I. Knud prezintă astfel cele trei dimensiuni ale învățării:

- *Dimensiunea cognitivă* (conținut, cunoștințe, abilități). Cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive pentru învățare, astfel dezvoltând sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv: memorarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, reflecția, evaluarea;
- *Dimensiunea emoțională* (emoție, motivație, voință). Sunt vizate sfera emotivă, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. Emoția generează învățarea, orice proces de învățare este generat de un stimul motivațional ce determină voința pentru învățare;
- *Dimensiunea socială* (acțiune, comunicare, cooperare). Mediul are un rol semnificativ în realizarea învățării și asigură cooperare, relaționare, comunicare. Valoarea elementului social este importantă [5, p. 22].

Dimensiunea emoțională a învățării se referă la impactul emoțiilor asupra procesului de învățare și la modul în care acestea influențează comportamentul și performanța elevilor în contextul educațional. Emoțiile pot influența nivelul de motivație și angajament al elevilor în procesul de învățare.

De exemplu, un sentiment de interes și curiozitate poate stimula dorința de a învăța și de a explora subiectul, în timp ce emoțiile negative precum anxietatea sau plictiseala pot inhiba motivația și pot duce la scăderea performanței.

Abilitățile de reglare emoțională îi ajută să facă față provocărilor și obstacolelor, să-și mențină concentrarea și să rezolve problemele într-un mod eficient. Un mediu de învățare pozitiv și susținător, în care elevii se simt în siguranță și înțeleși, poate promova o atitudine pozitivă față de învățare și poate îmbunătăți rezultatele academice.

Partea stimulatorie (dimensiunea emoțională) produce și direcționează energia mentală către dimensiunea cognitivă necesară pentru a se desfășura procesul de învățare. Acesta sporește sentimente, emoții, voință, funcția sa finală fiind de a asigura

echilibrul mental continuu al celui care învață, dezvoltând astfel o receptivitate personală [2, p. 26]. Studiile neurologice au demonstrat că ambele dimensiuni sunt întotdeauna implicate în procesul de învățare.

Dimensiunea emoțională este elementul stimulator pentru rezolvarea contextelor sociale care dirijează energia mentală și înglobează sentimente, emoții, motivație, voință și exprimă legătura strânsă dintre cognitiv și emoțional. Acest aspect al învățării – legătura dintre cognitiv și emoțional – este demonstrat în mai multe studii de psihologie cognitivă. Interacțiunea realizată la nivelul dimensiunii sociale produce impulsurile care inițiază procesul de învățare, servește la integrarea personală în comunități sociale construind sociabilitatea celui care învață.

Emoțiile joacă un rol important în viața fiecărui om. Exprimarea emoțiilor este esențială pentru sănătatea emoțională. Nu putem nega nici rolul raționamentului în asigurarea succesului. Cercetările au demonstrat că succesul depinde doar 20% de intelect, iar 80 % de inteligența emoțională. Dacă școala are menirea de a pregăti elevul pentru succes, nu este suficient de a-l dezvolta doar intelectual, în paralel, trebuie să i se dezvolte sfera emoțională. Acest lucru este posibil nu numai prin transmiterea cunoștințelor, dar și prin dezvoltarea nemijlocită a sferei emoționale în cadrul unor programe special elaborate.

Intrarea într-un mediu cu totul nou, necunoscut îi creează copilului multe griji și frământări sufletești. Trăirile lui emoționale sunt foarte intense, dar obișnuirea cu noua activitate și cu noii colegi temperează această intensitate.

Activitatea școlară, bine organizată și condusă cu pricepere și tact pedagogic, dezvoltă emoții și sentimente pozitive, cum sunt: plăcerea de a învăța, mulțumirea pentru rezultatele școlare pozitive, bucuria pentru o notă bună etc. Diferite tipuri de emoții și sentimente se dezvoltă cu ajutorul pevestirilor, poeziilor, muzicii, desenului etc. Pe copiii de vârsta școlară mică îi impresionează totul, îi bucură, îi entuziasmează toți stimulii pozitivi, după cum cei negativi îi întristează și le provoacă insatisfacții [9, p. 21].

Copiii sunt sinceri și manifestă încredere în adulți, motiv pentru care aceștia din urmă au datoria de a le cultiva emoții și sentimente pozitive: receptivitatea față de activitatea de învățare, sentimente de prietenie, de dragoste față de părinți, de învățător, de colegi etc. [9, p. 22].

Succesul sau insuccesul școlar nu pot fi abordate fără referiri la particularitățile afective, voliționale, ca aspecte corelative ale personalității [8, p.12]. De multe ori ne punem întrebarea elevul claselor primare va avea sau nu succes la școală? Răspunsul poate fi dedus în funcție de abilitățile și înclinațiile emoționale și sociale ale copilului, reflectate în figura alăturat [8, p.14].

Prin lucrările novatoare ale teoreticienilor Sylvan Tomkins (1962, 1963), John Bowlby (1965, 1969), Erik Erikson (1968) și Margaret Mahler (1975) a devenit unanimă ideea că rațiunea și emoția nu ar constitui facultăți separate și autonome (prima reacționând asupra celei de a doua), ci fac mai degrabă parte integrantă, cu procesele cognitive, dintr-o rețea omogenă.

Psihologii dezvoltării social-emoționale au analizat rolul funcționării competențelor fundamentale socio-emoționale în buna stare psihologică a copiilor. Între timp, teoreticienii educației au studiat noțiunea, susținând că inteligența emoțională joacă un rol mai important decât coeficientul inteligenței (QI) în randamentul școlar și că este

important să se înțeleagă fațetele experienței educative care favorizează dezvoltarea socio-emoțională.

Rezultatele cercetărilor în domeniu argumentează că inteligența emoțională contribuie în mai mare măsură la atingerea succesului în diverse activități comparativ cu IQ-ul. De remarcat că EQ și IQ reprezintă competente separate, niciuna dintre ele neputând funcționa la capacitate maximă.

Astfel, pentru a beneficia cât mai mult de inteligența cognitivă și pentru a o flexibiliza, avem, în primul rând, nevoie de o inteligență emoțională bună, pentru că indiferent cât am fi de deștepți, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți la felul în care ne prezentăm și nu avem suficientă rezistență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem [6, p. 5].

Emoțiile influențează cel mai mult luarea deciziilor, reacțiile umane, comunicarea intra- și interpersonală. Este important ca fiecare copil să înțeleagă importanța „dozării emoțiilor”.

În opinia lui D. Goleman (2001) „un mai bun control al emoțiilor și o mai bună formare a capacității de a fi fericit sunt mai de preț și mai utile decât capacitățile pur intelectuale”. Se știe că emoțiile pozitive produc gânduri pozitive și orientează oamenii spre găsirea soluțiilor pozitive pentru problemele cu care se confruntă și invers. Strategia va depinde de cunoștințele copilului, despre emoții și strategiile de eliberare de emoțiile negative. De aceea este important să învățăm copiii de vârsta școlară mică:

- să descrie emoțiile proprii și a persoanelor din jur;
- să identifice cauza emoțiilor și respectiv consecințele lor;
- să exprime propriile emoții verbal și non-verbal;
- să manifeste empatie;
- să regleze emoțiile proprii etc. [4, p. 4].

Dintre condițiile pedagogice/didactice necesare și adecvate pentru formarea și dezvoltarea echilibrului emoțional al elevului, I.L. Stoenică face referință la următoarele:

- „proiectarea curriculară a lecției, centrată asupra cerințelor de evoluție a elevilor, psihologice și sociale. Cât privește cerințele psihologice, acestea sunt exprimate la nivelul competențelor cognitive și noncognitive, ce pot fi dobândite pe termen mediu și lung. Cerințele sociale sunt exprimate la nivelul cunoștințelor de bază, teoretice și procedurale, ce asigură performanțele observabile și evaluabile pe parcursul lecției;
- cunoașterea psihologică și socială a elevilor clasei, ce justifică pedagogic rezultatele școlare obținute la anumite intervale de timp. Această cunoaștere este necesară pentru organizarea eficientă a unui proces de instruire diferențiat și individualizat prin: utilizarea unor metode didactice eficiente; îmbinarea strategiilor de evaluare inițială, continuă și sumativă; integrarea optimă a formelor de muncă pe grupe și individuală în structura de funcționare a activității frontale; valorificarea resurselor învățării nonformale și informale;
- adecvarea stilurilor pedagogice (manageriale, de predare, de învățare, de evaluare; socioafective) la particularitățile, resursele și condițiile (psihologice, sociale, didactice) fiecărei clase, fiecărei organizații școlare, fiecărei comunități educaționale locale” [7, p. 33].

Disciplina – totalitatea regulilor de comportament care corectează, modelează, întăresc sau perfecționează pe cineva. Disciplina înseamnă, să îl înveți pe copil pe ce cale să meargă și de aceea trebuie să ținem mereu cont că sinonimul cuvântului provine din discipol, care înseamnă „cel ce îl urmează pe profesor”. Dar un discipol nu trebuie să-și urmeze dascălul de teamă de a nu fi pedepsit, ci din iubire și din convingere. Din păcate este unu dintre cele mai neînțelese cuvinte.

Majoritatea se gândesc că este o formă de pedeapsă sau de ceva neplăcut și greu de realizat. Și totuși cuvântul ar trebui să ne ducă cu gândul la îndreptare, corectare, creștere, formare, instruire, educare și mustrare. Scopul disciplinei este unul pozitiv, creșterea unei persoane unitare, fără neajunsurile și handicapurile ce ar împiedica o dezvoltare firească și armonioasă [1, p. 129].

Disciplinarea emoțională – „puterea de a alege felul în care să te simți” [8, p.88] - se referă la procesul de a-i învăța pe copii să recunoască, să înțeleagă și să gestioneze adecvat emoțiile lor, astfel încât să poată avea comportamente pozitive și sănătoase în mediul școlar și în viața lor de zi cu zi.

Acest concept este strâns legat de dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor și îi ajută să-și dezvolte competențele necesare pentru a face față stresului, conflictelor și provocărilor într-un mod constructiv. Disciplinarea emoțională în clasele primare include următoarele aspecte:

- *Recunoașterea și identificarea emoțiilor.* Elevii sunt învățați să recunoască diferitele emoții pe care le experimentează și să le numească corect. Aceasta poate include emoții precum fericire, tristețe, furie, frică și surpriză;
- *Înțelegerea emoțiilor.* Elevii învață să înțeleagă de ce simt anumite emoții și cum acestea pot fi legate de evenimente sau situații specifice. Dezvoltarea acestei înțelegeri ajută la creșterea empatiei și a comunicării eficiente;
- *Reglarea emoțiilor.* Un aspect important al disciplinării emoționale este învățarea modurilor de a regla emoțiile. Copiii învață strategii pentru a face față stresului, anxietății sau furiei într-un mod sănătos și constructiv. Aceasta poate implica tehnicile de calmare, respirația profundă sau alte metode de relaxare;
- *Controlul comportamentului.* Elevii sunt învățați să-și controleze comportamentul în funcție de emoțiile lor. Ei învață să ia decizii raționale și să evite comportamentele impulsive sau distructive;
- *Comunicarea și rezolvarea conflictelor.* Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și de rezolvare a conflictelor este o parte esențială a disciplinării emoționale. Copiii învață să-și exprime nevoile și sentimentele într-un mod pozitiv și să rezolve conflictele într-un mod pașnic și constructiv;
- *Dezvoltarea rezilienței.* Copiii sunt ajutați să-și dezvolte reziliența și abilitatea de a se adapta la schimbările și provocările vieții. Acest aspect este important pentru construirea unei stări de bine și pentru gestionarea cu succes a situațiilor dificile.

Disciplinarea emoțională în clasele primare se desfășoară în principal prin intermediul educației, intervențiilor școlare, sprijinului din partea cadrelor didactice și a părinților, precum și prin crearea unui mediu școlar care promovează dezvoltarea abilităților emoționale. Este o parte importantă a educației copiilor pentru a-i ajuta să devină adulți echilibrați și capabili de gestionare a emoțiilor în viața de zi cu zi.

În contextul învățării eficiente, disciplinarea emoțională joacă un rol esențial în multiple aspecte ale procesului de dobândire și aplicare a cunoștințelor. Mai întâi, gestionarea emoțiilor este fundamentală pentru capacitatea individului de a se concentra și de a rezolva problemele întâlnite în timpul învățării. Studiile arată că emoțiile puternice, cum ar fi anxietatea sau frustrarea, pot afecta negativ atenția și capacitatea de concentrare, reducând astfel eficiența procesului de învățare.

Disciplinarea emoțională influențează modul în care individul percepe și procesează informațiile noi. Persoanele cu o disciplină emoțională dezvoltată sunt mai puțin susceptibile să fie copleșite de emoții negative sau să fie distrase de factori externi, permițându-le să înțeleagă și să rețină mai bine informațiile prezentate în cadrul procesului de învățare.

În plus, disciplinarea emoțională contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și de colaborare, care sunt esențiale în contextul educației moderne și al pieței de muncă. Capacitatea de a gestiona conflictele și de a comunica eficient cu ceilalți elevi sau colegi poate îmbunătăți atmosfera din mediul de învățare și poate facilita procesul de colaborare și de învățare în echipă.

De asemenea, disciplinarea emoțională poate juca un rol important în gestionarea stresului și a presiunii asociate cu evaluările și examenele. Indivizii care sunt capabili să-și regleze emoțiile în situații de stres sunt mai puțin susceptibili să fie copleșiți de anxietate și să-și piardă încrederea în propriile abilități, ceea ce poate duce la performanțe mai slabe în timpul testelor și examenelor.

În concluzie, disciplinarea emoțională este un pilon fundamental al învățării eficiente, influențând atât procesul de dobândire și înțelegere a cunoștințelor, cât și abilitățile sociale și de gestionare a stresului. Cultivarea acestei competențe esențiale în educație poate aduce beneficii semnificative elevilor și studenților, contribuind la succesul lor academic și profesional pe termen lung.

Referințe bibliografice:

1. DESCULȚU, I.-A. Cum formăm un copil disciplinat: studiu de specialitate? In: *Revista asociației generale a învățătorilor din România*. 2011, august, pp. 129-131. ISSN 1844-7899.
2. FRAISSE, P., PIAGET, J. *Traité de psychologie expérimentale*. Vol. IV. Paris: PUF, 1967.
3. FRANȚUZAN, L., GRIGOR, I., STRAISTARI-LUNGU, C. Învățarea școlară eficientă: abordări conceptuale și metodologice. In: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 2(66), pp. 21-31. ISSN 1811-5470.
4. GOLOVEI, L., GOREA, S., BARBAROȘ, T. *Împărțirea emoțiilor. Dezvoltăm inteligent sfera emoțională*. Chișinău: Tipografia Capațina-Print, 2017. 109 p. ISBN 978-9975-110-45-7.
5. ILLERIS, K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Ed. „Trei”, 2014. 424 p. ISBN 978-606-719-059-5.
6. STEIN STEVEN, J., BOOK HOWARD, E. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: Ed. Allfa, 2003. 288 p. ISBN 973-8457-21-1.
7. STOENICĂ, I.-L. Condiții pedagogice ale dezvoltării echilibrului emoțional la elevii claselor primare. In: *Revistă de științe socioumane*. 2021, nr. 2(48), pp. 32-37. ISSN 1857-0119.
8. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare: Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți: S.n., Tipografia din Bălți, 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
9. TURCU, F. *Psihologie școlară*. București: Ed. ASE, 2005. 188 p. ISBN 973-594-616-5.

PERCEPȚII ALE ADOLESCENȚILOR PRIVIND SUCCESUL ȘCOLAR

**Elena TĂNĂSESCU, doctorandă,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
directoare, grad didactic unu,
Grădinița nr. 23, Sector 2, București, România**

Abstract: *Though the effect of school social composition, with a focus on the consequences of social segregation and student body differentiation, on the students' performances is internationally well documented, Romanian investigations on this topic are absent. My article assesses the impact of individual, classroom and school-level factors on GPAs of more than 100 randomly selected students of grades 10 to 12, in 3 high- schools from Bucharest. Multilevel regression of school results proves that social background factors are effective at both individual and classroom level, while at the school-level, the most important is the institutionalized streaming embodied in highly specific types of high-schools.*

Keywords: *school success, perceptions, segregation, differentiation, equal chances, student's performance, multilevel analysis.*

Impactul compoziției sociale a școlilor asupra rezultatelor la învățare. Egalitatea șanselor în învățământ înseamnă, în primul rând, accesul egal la resurse educaționale, caracteristică cu efect direct asupra rezultatelor școlare. Acesta este un domeniu important aflat în atenția politicilor educaționale, având în vedere că eșecul școlar este unul dintre resorturile fundamentale ale excluziunii sociale și ale compromiterii coeziunii sociale și a capitalului uman al unei națiuni. Unul dintre procesele care afectează în mod serios egalitatea șanselor școlare este diferențierea școlilor: situația în care diferențele dintre școli sau, în cadrul școlilor, dintre clase, sunt mult mai puternice în ceea ce privește compoziția după caracteristicile socioeconomice ale elevilor, decât deosebirile din interiorul școlilor și, respectiv, interiorul claselor de elevi. Importante sunt, din acest punct de vedere, rezultatele cercetărilor internaționale care arată, aproape fără excepție, faptul că rezultatele școlare individuale sunt influențate de compoziția socială a grupurilor de elevi. O miză a aplecării asupra acestui gen de fenomen poate fi găsită în faptul că asemenea inegalități pot fi piese importante din cercuri cauzale vicioase la nivel societal, existând argumente că inegalitatea educațională contribuie la scăderea coeziunii sociale [Green, Preston, Sabates, 2003, pp. 118-140].

Obiective. Procesele de segregare par a fi evidente în cazul ciclului secundar superior (liceu) din România. Astfel, diversele forme ale promovării competitive (examene de admitere în licee, examenele de capacitate sau, mai nou, tezele unice) transmit impactul caracteristicilor de mediu socioeconomic asupra carierei școlare. Școlile sunt ele însele diferențiate administrativ în tipuri de instituții despre care bunul simț ne spune că sistemul de clasificare corespunzător se suprapune puternic cu ierarhii sociale (colegii naționale, licee teoretice, grupuri școlare, școli de arte și meserii). Studiul ne propune investigarea relației dintre rezultatele școlare și compoziția socială a colectivităților școlare dintr-un context educațional „banal”, adică al elevilor din ciclul secundar superior dintr-un oraș mare. Un al doilea obiectiv al acestui studiu este să aplic proceduri de

analiză multinivel la explicarea rezultatelor școlare pentru a face estimări robuste ale impactului factorilor de context asupra rezultatelor școlare.

Determinanți sociali ai succesului școlar. Bibliografia internațională de sociologia educației este bogată în ceea ce privește stabilirea factorilor de la nivelul elevului și cel al familiei de proveniență care determină rezultatele școlare, o sinteză teoretică pe această temă putând fi găsită în Hatos [2006, pp. 175-199]. Teza reproducerii inegalităților sociale este una dintre cele mai solide constatări ale studiilor educaționale din ultimele decenii (Boudon, 1973; James Samuel Coleman, 1966; Jencks, 1990). Potrivit acesteia, rezultatele școlare sunt dependente de înzestrările materiale, educaționale și culturale ale familiei de origine. În același registru al determinărilor individuale, putem consemna importanța genului – studiile atestând constant performanțe generale mai bune ale fetelor (PISA, 2001, 2007) sau a vârstei, performanțele academice tinzând să scadă odată cu înaintarea în vârstă la adolescenți. Modul de petrecere al timpului liber este, de asemenea, consemnat de unele studii ca fiind o covariată a angajamentului sau a performanțelor școlare: multe studii subliniază (Eckstein, Wolpin, 1999; Miller, Plant, 1999) faptul că rezultatele școlare proaste, abandonul și delincvența juvenilă sunt corelate pozitiv cu un *loisir* petrecăreț, social și marcat de comportamente de risc (consum de alcool, droguri etc.) sau în cazul tinerilor din anumite categorii – cei proveniți din pătura muncitorească, potrivit lui Hagan (1991). Studiul de față își are parțial inspirația și într-o oarecare insatisfacție față de literatura educațională românească. Încă din anii '80, studiile internaționale dedicate acestei teme au subliniat importanța contextului organizațional de la mai multe niveluri – al clasei, al școlii, al districtului educațional etc. În țara noastră, însă, lipsesc evaluările multinivel, ale factorilor de context care determină succesul sau eșecul școlar, rezultatele școlare, în diversele sale variante de măsurare. O asemenea rigoare metodică este necesară (Scheerens, 1993; Woessman, 2003), având în vedere că rezultatele școlare sunt în mare măsură produse ale unor factori de context, de la multiple niveluri de agregare. În al doilea rând, cercetările privind impactul compoziției sociale a școlilor românești asupra rezultatelor școlare sunt rare, dacă nu chiar absente. Majoritatea lucrărilor din acest domeniu de interogație empirică abordează cariera școlară a unor categorii sociale care suferă probleme acute, dar specifice în același timp, de excluziune socială, cum sunt românii sau elevii din mediul rural (Jigău, 2000; Jigău și Surdu, 2002). O evaluare serioasă a eficienței educației trebuie să țină cont și de fenomenele care nu depășesc limitele situațiilor de criză sau dramatice. Încă din 1966, Coleman, în celebrul studiu *Equality of educational opportunity* afirma: „compoziția socială a colectivului de elevi este mai puternic legată de rezultate, independent de originea socială a elevului însuși, decât orice alt factor școlar” [James Samuel Coleman, 1966, p. 325]. Mai bine de 30 de ani mai târziu, studiul PISA 2000 a produs același rezultat: „statusul școlii, măsurat prin nivelul mediu al ocupației părinților, avere și «capital cultural» are un impact major asupra performanțelor individuale la nivel internațional – un impact chiar mai mare decât efectul caracteristicilor care descriu mediul de proveniență la nivel individual, în multe țări” [PISA, 2001, p. 210].

Determinarea multinivel a performanțelor școlare. Studiile de evaluare a politicilor de desegregare din școlile americane, rezultat concret al anchetei conduse de Coleman, au constatat că aceste politici au efect pozitiv pe termen lung, inclusiv asupra stimei de sine a absolvenților sau asupra relațiilor dintre grupuri etnice și rasiale (Schofield, 1995;

Wells, Crain, 1994). Sintetizând puținele studii educaționale longitudinale nord-americane din deceniile 80 și 90 (Rumberger, Palardy, 2005) înregistrează rezultate care atestă un impact semnificativ al compoziției sociale a școlilor, măsurat în funcție de o varietate de caracteristici (status socioeconomic, rasa, etnie) asupra rezultatelor școlare, operaționalizate și ele folosind variate soluții. Notabil este și rezultatul sintezei lui Hochschild și Skovronik (2003) potrivit căroră desegregarea a avut efect diferențiat, afectând în mod pozitiv rezultatele elevilor negri, fără a le diminua pe cele ale elevilor albi. O constatare clară a studiilor PISA (PISA, 2007) este că diferențierea timpurie a elevilor, operată de școli pe criteriul abilităților, este asociată cu disparități socioeconomice, dar nu și cu rezultate mai bune pe ansamblu. Cu cât sistemul școlar este mai diferențiator, cu atât rezultatele învățării au o dispersie mai mare iar rezultatele medii sunt mai proaste.

Potrivit studiilor PISA (Green, Preston, Janmaat, 2006), realizate pe elevi de 15 ani, toate țările cu scoruri de vârf sunt dintre cele cu sisteme comprehensive ne-marketizate (Finlanda și țările est-asiatice), adică în țările în care nu se practică direcționarea elevilor pe diverse criterii, iar alegerea școlii de către părinți sau de către elevi este îngrădită până la începerea ciclului secundar superior. În plus, majoritatea țărilor din primele 10, în ordinea descrescătoare a scorurilor medii la studiul PISA 2006, sunt dintre cele în care partea din variația rezultatelor atribuită diferențelor dintre școli și caracteristicilor socioeconomice de origine ale elevului este mică, în comparație cu media internațională (PISA, 2007). Diferențierea se produce, cel mai adesea, dacă ne referim la adâncirea inegalităților dintre școli, prin examene competitive care sancționează meritul școlar individual sau este rezultat, neașteptat uneori, al opțiunilor părinților și al deciziilor de selecție aplicate în școli ori, în cadrul aceleiași școli, reflectă gruparea pe criteriul abilităților specific școlare. Toate aceste procese de selecție, alegere sau promovare produc segregare socială a școlilor sau a claselor, deoarece indicatorii folosiți pentru diferențiere „meritocratică” tind să fie puternic asociați cu variabilele de mediu socioeconomic care descriu elevii. Voi începe investigarea determinării rezultatelor școlare ale elevilor de liceu din București prin descrieri univariate ale principalelor variabile abordate în studiu, etapă care va susține, sau va infirma, presupuziția că școlile și clasele sunt diferențiate într-o măsură însemnată din punctul de vedere al compoziției sociale, și prin modelarea pe niveluri singulare ale variabilei dependente.

Partea cea mai importantă va fi, bineînțeles, modelarea multinivel, abordare pe care o voi prezenta în trei încercări dedicate: separării variabilității de la cele trei niveluri; producerii de modele de bază; elaborării unui model care să permită concluzii cât mai solide privind impactul compoziției sociale de la cele două niveluri agregate considerate.

Aceste modele vor testa efectele reținute din teorie la nivel individual – efectul de reproducere a statusului, impactul modului de petrecere al timpului liber și al vârstei și al genului cât și cele ale caracteristicilor măsurate la nivelul claselor și ale școlilor. *Date.* Deoarece variabila dependentă a investigațiilor noastre, care măsoară rezultatele la învățătură, cuprinde răspunsurile la întrebarea „Care a fost media ta la învățătură în semestrul anterior?”, iar datele au fost culese la sfârșitul primului semestru, în anul școlar 2022-2023, am eliminat din eșantion elevii din clasa a IX-a, răspunsurile lor referindu-se la mediile din ultimul semestru în care erau în clasa a VIII-a, deci, posibil, în alte instituții de învățământ. Au fost excluși din analiză și elevii din clasa a VIII-a, datorită diferențelor

organizaționale dramatice dintre ciclul secundar inferior și cel superior, o analiză asupra impactului segregării la nivelul gimnaziului făcând obiectul unor analize viitoare.

Variabile. Consecutiv obiectivelor lucrării, conceptele centrale ale studiului sunt rezultatele școlare, statusul socioeconomic de origine și compoziția socială a școlii. Rezultatele școlare au fost măsurate numeric, prin media la învățatură din semestrul anterior aplicării chestionarului, adică media din semestrul al doilea din anul școlar 2022-2023. Întrucât notele aplicate la clasă și mediile calculate prin agregarea lor sunt o estimare cu mari lacune de validitate și fidelitate a rezultatelor învățării, avertizăm că rezultatele acestui studiu nu se referă la eficiența învățământului, ci la modul de producere a rezultatelor școlare, indiferent de gradul lor de suprapunere cu abilitățile, efortul sau cunoștințele elevilor. Statusul socioeconomic de origine a fost măsurat prin două variabile care măsoară capitalul educațional și, respectiv, înzestrarea materială din familia de origine a elevilor, caracteristici adeseori menționate printre cele care influențează rezultatele școlare: deținerea de către tatăl elevului a unei diplome de studii superioare; scorul de dotare materială a gospodăriei elevului, obținut prin numărarea bunurilor de uz îndelungat menționate ca fiind în folosință la domiciliu dintre: mașină de spălat automată, automobil, calculator personal, conexiune la internet și telefon mobil ($\alpha > 0,7$). Compoziția socială a claselor și a școlilor a fost măsurată prin două variabile: ponderea elevilor al căror tată are studii superioare; scorul mediu de dotare materială.

Modelarea producerii rezultatelor școlare sub influența factorilor de tip socio-economic, fie individual, fie de la nivel colectiv, presupune controlul după alte caracteristici recunoscute ca importante în acest context.

Tabelul 1. Alte variabile incluse în analiză

<i>Caracteristică</i>	<i>Nivel de măsură</i>	<i>Observații</i>
Individual		
Gen	Dihotomic	1=bărbat, 0=femeie
Vârstă	Numeric	
Mod de petrecere a timpului	Numeric	Scor factorial al factorului cel mai important din extragerea componentelor principale din 10 itemi numerici de petrecere a timpului liber (nr. de cărți citite, participări în excursii, drumeții; ieșiri la teatru etc.). Scorul corelează pozitiv cu frecvența ieșirilor la discotecă, cluburi, a întâlnirilor cu persoane de sex opus, a consumului de băuturi alcoolice, și a participării la petreceri.
Clasă, Școală		
Ponderea bărbatilor	Numeric	
Grad mediu de satisfacție	Numeric	Scală sumativă din 4 itemi: <i>Cât ești de mulțumit ... de rezultatele tale școlare? De relația cu colegii de școală? De relația cu profesorii? De școală în general?</i> Valorile lipsă au fost înlocuite cu media. Variaza de la 0 la 40, $\alpha > 0,7$.
Indice de participare în activități extrașcolare	Numeric	Medie a scorurilor individuale de participare calculată prin numărarea tipurilor de activități, dintr-o listă de 9, la care a participat elevul în ultimul an.
Școală		
Tipul liceului	Dihotomic	1=liceu teoretic, colegiu național; 0=grup școlar

Variabilele arată că la nivel individual m-am ferit să introduc în modelare factori a căror relație cu variabila dependentă, chiar dacă puternică din punct de vedere statistic, este ambiguă din punctul de vedere al mecanismului causal. În analizele preliminare am introdus vârsta sau modul de petrecere a timpului liber, dar am exclus măsuri individuale ale evaluării climatului educațional, ale angajamentului școlar individual sau ale participării în activități extrașcolare.

Pe de altă parte, măsurile agregate de acest tip au fost introduse ca predictorii de la nivelul clasei și al școlii – fiind mică probabilitatea ca mai mulți indivizi din aceeași colectivitate să poată influența semnificativ scorul de satisfacție cu școala sau pe cel de participare în activități extrașcolare al clasei sau al școlii. Mai mult, pentru a testa ipoteza că actuala clasificare a școlilor din ciclul secundar superior contribuie la producerea succesului și a eșecului școlar, elevii din diverse categorii de școli având șanse inegale de a obține rezultate bune, am introdus, la nivelul școlii, variabila tipul liceului, care deosebește între școlile cu profil academic (licee teoretice și colegii naționale) și cele cu profil mai degrabă tehnic (grupuri școlare).

Rezultate la nivel agregat. Variabilitatea între grupuri a celor trei caracteristici care ne interesează în mod special este semnificativă. Prin agregare, de la un nivel la altul variabilitatea totală scade, fiind, așa cum ne-am așteptat, mai mică la comparația dintre școli decât în cazul în care comparăm clase sau elevi. Datele din Tabelul 2 ne permit concluzii privind variația între niveluri a celor trei caracteristici.

Tabelul 2. Descrierea variabilelor de interes pe cele trei niveluri

		<i>Elevi</i>	<i>Clase</i>	<i>Școli</i>
Media la învățatură	Min.	5,50	6,31	7,19
	Max.	10	9,53	9,12
	Media	8,30	8,25	8,22
	Abatere standard	0,96	0,75 (sig F<0,001)	0,66 (sig F<0,001)
Nivelul de instrucție al tatălui (1= studii superioare)	Min.	0	0,00	0,07
	Max.	1	0,85	0,63
	Media	0,21	0,20	0,19
	Abatere standard	0,41	0,15 (sig F<0,001)	0,13 (sig F<0,001)
Scor de dotare materială	Min.	0	1,75	2,94
	Max.	4	3,96	3,82
	Media	3,43	3,40	3,40
	Abatere standard	0,96	0,39 (sig F<0,001)	0,23 (sig F<0,001)

Variabilitatea cea mai mare se păstrează în cazul rezultatelor școlare. Diferența medie dintre două școli reprezintă 68% din diferența medie dintre doi elevi, aproape tot atât din cât reprezintă aceeași diferență calculată între două clase (78%). Putem vorbi, din acest punct de vedere, de clase și de școli „bune”, „medii” și „slabe”.

Pe de altă parte, în timp ce la nivel de clasă și de școală, variabilitatea statusului educațional al tatălui este mai mică decât la comparațiile dintre elevi, ea are aceeași mărime pentru școli și pentru clase, ceea ce sugerează că, în cadrul aceleiași școli,

clasele sunt relativ asemănătoare din punctul de vedere al ponderii elevilor ai căror tați au studii superioare.

De altfel, un test ANOVA simplu de extragere din variabilitatea dintre clase a variabilității dintre școli arată că, în cazul mediei medii pe semestrul anterior și al ponderii taților cu studii superioare, diferențele dintre școli sunt mai importante decât cele dintre clase. Doar în cazul dotării materiale medii, diferențele dintre variabilitatea intraspecifică și interspecifică nu sunt semnificative. Prin urmare, avem de-a face nu doar cu școli și clase „bune” și „proaste”, dar și „de status social înalt” și de „status social scăzut”, constatare care nu are șanse să mire pe cineva. Diferențierile materiale se manifestă, totuși, mai ales în interiorul aceleiași școli, între clase, școlile tinzând să fie puțin diferențiate din acest punct de vedere.

Modelarea rezultatelor școlare la nivel de clasă și școală. Atât la nivelul claselor cât și la cel al școlilor înregistrăm relații semnificative între indicatorul agregat al rezultatelor școlare și cei ai compoziției sociale și ai climatului școlar, controlând chiar după tipul instituției de învățământ. Cele câteva variabile de context explică segmente importante din varianța rezultatelor agregate la învățătură (de la 72%, la nivel de clasă la 86%, în cazul școlilor).

Tabelul 3. Model de regresie a mediei medii pe clase ($R^2=0,721$; $N=61$)

Variabile	B	E.S.	Beta	Sig.
Constantă	6,215	,600		,000
Ponderea băieților	-,643	,239	-,221	,009
Tipul liceului (1=liceu teoretic, colegiu național)	,610	,116	,407	,000
Ponderea taților cu studii superioare	1,943	,364	,395	,000
Satisfacția medie cu școala	,045	,019	,170	,020
Participarea în activități extrașcolare	,279	,119	,186	,023

Tabelul 4. Model de regresie a mediei medii pe școli ($R^2=0,856$; $N=16$)

Variabile	B	E.S.	Beta	Sig.
Constantă	3,740	1,232		,009
Tipul liceului (1=liceu teoretic, colegiu național)	,548	,156	,419	,003
Ponderea taților cu studii superioare	2,755	,584	,545	,000
Satisfacția medie cu școala	,110	,043	,274	,021
Participarea în activități extrașcolare	,489	,190	,282	,022

Observăm că ponderea taților cu studii superioare are efect pozitiv asupra rezultatelor școlare medii, atât la nivel de clasă cât și la cel al școlii. Coeficienții standardizați arată că, dintre variabilele din ambele modele, ponderea taților cu studii superioare are efectul cel mai puternic asupra rezultatelor școlare agregate. În schimb, dotarea materială medie a elevilor, nu influențează rezultatele școlare medii la nici unul din cele două paliere. Inferențele realizate pornind de la astfel de modele simple sunt riscante, rămânând neclare mecanismele cauzale din spatele relațiilor statistice.

Spre exemplu, nu știm dacă efectul de la nivelul clasei este rezultatul:

- agregării efectelor de la nivel individual, care este posibilă și în condițiile segregării sociale a școlilor sau ale claselor;

- unui efect de la nivelul grupului, al clasei;
- impactului compoziției sociale care se manifestă la nivelul școlii.

Dacă prima ipoteză este adevărată, este posibil ca impactul de la nivelul școlii să se manifeste datorită faptului că nu doar clasele sunt segregate, dar și școlile tind să fie omogene din punct de vedere social. Pe de altă parte, este posibil că efectele semnificative de la nivelul claselor să fie doar o manifestare a efectelor școlilor. Un posibil efect de compoziție poate explica și el diferența dintre impactul ponderii băieților la cele două niveluri. Probabil că clasele tind să fie mai omogene din acest punct de vedere decât școlile, astfel că impactul negativ al băieților este mai vizibil la nivelul claselor. Această segregare pe criterii de gen a claselor poate fi explicată prin faptul că alegerea specializărilor este adeseori influențată de stereotipuri de rol de gen.

Toate aceste neclarități în interpretarea parametrilor, plus problema fundamentală a analizelor pe date agregate, a posibilei erori ecologice, impun construirea de modele de regresie care să separe efectele de la nivelurile individului, claselor și al școlilor.

Rezultatele școlare. Analiza multinivel. Model de bază fără constrângeri.

Am estimat parametri de regresie ai mediilor pe semestrul anterior ai elevilor pe trei niveluri, considerând că variabila dependentă are o distribuție normală. Structura datelor se potrivește perfect cu acest gen de analiză, elevii fiind grupați în clase, iar clasele fiind grupate în școli. Estimarea parametrilor s-a făcut prin procedura verosimilității maxime (maximum likelihood).

Un prim model construit a fost cel fără constrângeri, în care am descompus variabilitatea rezultatelor la învățatură doar în: variabilitatea inter-elevi, inter-clase și interșcoli, modelul constituind și referință pentru evaluarea adecvării (fit) modelelor ulterioare:

- Nivel 1 (elevi) $Y = P_0 + E$
- Nivel 2 (clase) $P_0 = B_{00} + R_0$
- Nivel 3 (școli)
- $B_{00} = G_{000} + U_{00}$

În modelul „gol”, G_{000} este constanta mediei medii estimată la nivel de școală, adică media mediilor medii (8,22), în timp ce B_{00} și P_0 reprezintă aceeași constantă estimată la nivelurile inferioare, iar E , R și U sunt erorile de estimare de la fiecare nivel (componenta aleatoare a modelului). Erorile sunt semnificative la fiecare nivel, ceea ce înseamnă, pe de o parte, că avem efecte puternice la fiecare din niveluri, iar pe de altă parte, că este necesară reducerea acestor erori prin introducerea altor variabile în ecuații.

Același model ne arată că varianța totală este produsă în proporție de: 43,5% din diferențele dintre elevi, 14,3% din diferențele dintre clase și 42,1% din diferențele dintre școli. Este important de notat, pe baza acestor date, că mai bine de jumătate din variația notelor elevilor sunt determinate la nivel organizațional. În plus, se pare că impactul școlii este mult mai puternic decât cel al clasei, fiind ordin de mărime comparabil cu cel al factorilor individuali.

Întrucât intenția mea era de a testa importanța compoziției sociale a colectivităților de elevi în producerea rezultatelor școlare individuale, relativ la importanța factorilor individuali similari, m-am limitat la compunerea unor ecuații de modelare a constantelor (a mediilor pe școli, clase și elevi). Modelarea pantelor de regresie, a interacțiunilor dintre

variabilele de la diverse niveluri ar face dificilă interpretarea efectelor asupra constantelor, care sunt, cred eu, cele mai importante.

Modelarea rezultatelor școlare folosind indicatori de status socioeconomic, la trei niveluri. După încercări succesive am creionat două modele (Tabelul 5), care permit evaluarea diferențiată, pe niveluri, a impactului caracteristicilor de mediu social și a compoziției sociale, măsurate prin deținerea unui nivel de instrucție superior de către tatăl elevului cât și prin scorul de dotare materială a gospodăriei, la nivel individual, și prin ponderea elevilor ai căror tați au studii superioare și scorul mediu de dotare materială a elevilor în colectivitățile de la nivelul corespunzător. În modelele anterioare am testat impactul variabilelor agregate atât la nivel de clasă cât și la nivel de școală. Primul model este cel al tuturor efectelor semnificative, la care se adaugă cele care descriu mediul socioeconomic de origine al elevului și compoziția socială a claselor și a școlilor. Acestea din urmă au fost introduse la toate nivelurile pentru a permite comparația cu modelul final, cel al influențelor semnificative.

Tabelul 5. Modele de regresie multinivel ale mediilor medii (N=1 070)

	Model cu variabile de status la fiecare nivel		Model final	
	Parametru	Sig.	Parametru	Sig.
Nivelul școlii				
Constanta	8.188681	0.000	8.016543	0.000
Nivelul de instrucție al tatălui superior – pondere	-0.056938	0.950		
Dotare materială – scor mediu	1.318386	0.014		
Tipul liceului	0.371938	0.024	0.662102	0.000
	R ² = 0,177		R ² = 0,152	
Nivelul clasei				
Nivelul de instrucție al tatălui superior – pondere	1.421718	0.001	1.657801	0.000
Dotare materială – scor mediu	-0,130738	0.340		
Participare în activități extrașcolare – scor mediu	0,300993	0.003	0.313378	0.003
Grad mediu de satisfacție	0,041671	0.008	0.037789	0.016
	R ² = 0,047		R ² = 0,046	
Nivelul elevului				
Sex (1=băiat)	-0.323952	0.000	-0.333101	0.000
Nivelul de instrucție al tatălui (1 = superior)	-0.057654	0.244		
Dotare materială la domiciliu	0.056857	0.010	0.053844	0.013
Scor factorial – mod de petrecere a timpului liber (petrecăret)	-0.064341	0.002	-0.066526	0.002
	R ² = 0,368		R ² = 0,321	

La nivelurile claselor și școlii, toate variabilele, cu excepția tipului liceului (*dummy*), au fost centrate la medie. Astfel, constanta de la nivelul școlii din primul model cu constrângeri se interpretează ca fiind media medie (8,18) într-o școală în care ponderea elevilor cu tatăl cu studii superioare și gradul de dotare materială al elevilor sunt la medie, iar unitatea de învățământ este grup școlar (valoarea 0 pentru tipul liceului).

Coeficienții de determinare calculați potrivit formulelor din Luke (2004) arată că ambele modele sunt subspecificate la nivelul clasei: dacă R² (R² se interpretează în acest caz nu ca grad de acoperire a varianței variabilei dependente prin ecuația de regresie ca în regresia liniară obișnuită, ci ca măsură a reducerii erorii în prezicerea valorilor

acesteia corespunzătoare unităților de analiză) este satisfăcător la nivelul elevilor³ (32%-37%) și la cel al școlii (15-17%), este insuficient pentru reducerea erorilor în cazul claselor (4,7%-4,6%). Putem spune că variabilitatea mediilor elevilor este bine acoperită la nivel individual și la nivel instituțional, însă așteaptă variabile suplimentare pentru explicarea diferențelor dintre clase.

Efectele reliefează o distribuție oarecum surprinzătoare a influențelor între cele trei niveluri analizate. Media elevului este semnificativ mai mică la băieți decât la fete și scade cu cât elevul are un stil de petrecere a timpului liber mai „activ” (petrecăreț). Pe de altă parte, dotarea materială de la domiciliu susține rezultatele la învățătură. Cu cât ponderea elevilor al căror tată are studii superioare este mai mare în clasă cu atât media medie a fiecărui elev tinde să fie mai mare.

O participare vibrantă în activități extrașcolare la nivel de clasă și satisfacția față de școală sunt caracteristici de la nivelul clasei care influențează în mod pozitiv rezultatele școlare ale fiecărui individ. În fine, media mediilor este sensibil mai mare la licee teoretice și colegii naționale și crește odată cu scorul de dotare materială din școală.

Deosebit de interesant este comportamentul indicatorilor de origine socială și de compoziție socială ai colectivităților școlare. Controlând prin compoziția socială a colectivităților și prin alți factori de la nivelul individului și de la nivelurile superioare, impactul capitalului educațional din familia de origine se dovedește a fi nesemnificativ. În plus, rezultatele școlare sunt influențate de compoziția socială de la nivelul clasei ($p=0,001$), dar nu și de cel de la nivelul școlii ($p>0,5$).

Pe baza constatărilor de mai sus am reconstruit modelul, eliminând cele două efecte în mod evident nesemnificative: cel al nivelului de instrucție al tatălui, la nivelul elevului, și cel al ponderii băieților la nivelul clasei. Am eliminat dotarea medie materială din școală din modelul final, deoarece interacționează puternic cu tipul liceului și cu dotarea materială medie din clase, sugerând o relație de multicolaritate.

La fel ca și în cazul modelului anterior, toate efectele aleatoare sunt semnificative, ceea ce arată că variabilitatea de la toate nivelurile este insuficient modelată. Pe de altă parte, coeficienții R^2 nu scad într-o măsură îngrijorătoare față de modelul anterior: la nivelul elevului avem 32%, la cel al claselor 4,6%, iar la nivelul școlii 15%.

Modelul sugerează că variabilele de status socioeconomic se manifestă în sensul prezis de teorii la toate nivelurile: individual și la nivelul colectivității educaționale primare, al clasei, în timp ce la cel al școlii conține rezultatul segregării instituționalizate indicate de tipurile de școli. Totuși, influența statusului socioeconomic de origine se produce prin mecanisme mai complicate decât lasă să se înțeleagă rezultatele analizelor doar la nivel individual. Pe de o parte, capitalul economic al familiei, măsurat prin dotarea gospodăriei, acționează direct pozitiv asupra rezultatelor școlare. Pe de altă parte, capitalul educațional nu are efect direct, ci prin compoziția socială a claselor de elevi, fiind influent, cu alte cuvinte, prin procese de diferențiere socială a colectivităților de elevi.

La nivel individual, alte variabile care se manifestă semnificativ sunt cele care atestă impactul construcției identității sociale a adolescentului asupra performanțelor școlare. Astfel, înaintarea în vârstă și crizele de ajustare consecutive au impact negativ asupra adaptării la rolurile școlare. Băieții au, comparativ cu fetele, probleme sensibil mai serioase în a realiza performanțe școlare. În fine, un stil activ, socializant, de petrecere a timpului liber dăunează rezultatelor școlare.

Rezultatele medii de la nivelul clasei sunt influențate de ponderea elevilor proveniți din „noua clasă mijlocie”, definită prin deținerea de studii superioare (Larionescu M. și al., 2006). Această constatare confirmă, pentru capitalurile școlare de origine, rezultatele anterioare citate în partea teoretică și este unul dintre rezultatele cele mai importante ale acestui studiu: compoziția socială a claselor are un impact la fel de puternic asupra rezultatelor ca și mediul social de origine. Un astfel de efect nu este îngrijorător decât în măsura în care există o mare variabilitate a claselor și a școlilor din punctul de vedere al compoziției sociale, adică dacă școlile sunt segregate din punct de vedere social. În acest caz, înscrierea într-o școală de clasă „mijlocie” oferă, din start, un avantaj semnificativ elevului, la fel cum înmatricularea într-un colectiv provenit din clasa muncitoare predispune elevul la riscuri mai mari de eșec școlar.

În ceea ce privește variabilele pe care se concentrează analizele noastre, interpretarea este simplă: în condiții egale, elevii care provin din familii prospere au note mai bune decât ceilalți. În schimb, notele medii calculate la nivel de clasă sunt cu atât mai mari cu cât ponderea elevilor care provin din familii cu capitaluri educaționale superioare este mai mare. Cei mai avantajați sunt cei care reușesc un cumul de factori favorizanți: provin din familii prospere din punct de vedere material și sunt înmatriculați în clase cu o pondere mare a elevilor proveniți din familii cu status social înalt, în școli cu profil academic – adică colegii naționale și licee teoretice.

Alte rezultate importante privesc efectele de la nivelul școlii. Modelul de regresie confirmă, aparent, prejudecata potrivit căreia școlile cu profil academic – colegiile naționale și liceele teoretice – sunt mai bune decât cele vocaționale. Sau, măcar, că la cele academice se obțin, în medie, note mai bune, cu o treime de punct, potrivit parametrului de regresie.

Pe de altă parte, faptul că mediile pe clase sunt cu atât mai mari cu cât participarea în activități extrașcolare este mai bună și gradul de satisfacție cu școala mai înalt pot reprezenta rezultate importante pentru recomandările de management școlar, dar și rezultat al unor probleme de endogenitate. Chiar dacă nu putem, din această cauză, să fim siguri de existența și de sensul relațiilor cauzale dintre aceste variabile și rezultatele medii la învățatură din clase, constatarea că, după ce am controlat alte variabile instituționale și de climat, rata de participare în activități extrașcolare și gradul mediu de satisfacție cu școala au relații semnificative pozitive cu rezultatele medii ale elevilor, ne oferă indicii despre caracteristicile unei clase cu rezultate bune și pot sugera posibile obiective pentru programe de eficacitate educațională.

Cum interpretăm rezultatele privind impactul factorilor sociali, a caracteristicilor socioeconomice de origine și ai compoziției sociale asupra rezultatelor individuale?

Așa cum am mai subliniat, impactul resurselor materiale în familia de origine a fost remarcat în nenumărate studii, inclusiv în studiile comparative internaționale, chiar dacă acestea au arătat că efectul nu este același de la un sistem la altul. Deprivarea materială indicată prin variabila inclusă în studiul nostru poate fi corelată cu lipsa altor resurse care constituie un ingredient direct al performanței școlare: condiții de învățatură propice, mijloace de întreținere și recreere. Resurse educaționale precum manuale, rechizite, alte materiale didactice pot fi costisitoare. Cei care sunt frustrați de acces la ingredientele materiale ale învățării pot să își vadă, celelalte condiții fiind egale, rezultatele școlare compromise.

Pentru relația dintre compoziția socială a clasei și rezultatul școlar au fost propuse două tipuri de explicații. Primul apelează la influența anturajului, al doilea la asocierea cu resursele și caracteristicile organizaționale și structurale ale școlilor. Coleman explicase (1990) impactul pozitiv al ponderii elevilor albi – „efectul anturajului de clasă mijlocie” – prin aspirațiile educaționale mai înalte ale acestora, cât și prin mediul educațional mai bun al acestora. Jencks și Mayer (1990) concluzionaseră că elevii cu rezultate bune și motivație înaltă ajută la crearea unei „culturi a succesului” în școală, în timp ce elevii cu rezultate modeste și nemotivați produc o atmosferă de frustrare și disperare.

Elevii proveniți din medii dezavantajate social sunt sensibili la influențele acestui climat, deoarece le lipsește suportul alternativ pentru învățare din cadrul familiei sau al grupului de prieteni. Pe de altă parte, școlile în care elevii din categorii dezavantajate sunt în pondere importantă tind să dispună de cadre mai puțin calificate și să fie organizate în moduri mai tradiționale, care inhibă învățarea (Rumberger, Palardy, 2005). Deoarece școlile cu elevi din categorii sociale înalte tind să vină în întâmpinarea dorințelor părinților, dar și pentru că sunt mai atractive pentru profesori în calitate de locuri de muncă, ajung să dispună, în cele din urmă, de profesori mai buni și de un curriculum mai interesant. Rumberger și Palardy (2005) constată că în liceele americane, compoziția socială a școlilor are impact similar, ca ordin de mărime și ca efect, asupra rezultatelor școlare ca și caracteristicile de status socioeconomic ale tânărului. Cercetarea lor indică faptul că școlile în care predomină elevii din categoriile cu venituri joase tind să fie organizate și operate diferit de cele în care majoritatea elevilor provin din clasele bogate, indiferent de alte caracteristici precum diferențierea dintre școli private și publice sau școli mici sau mari.

Faptul că structura clasei după capitaluri educaționale de origine influențează rezultatele școlare devine o problemă de justiție socială, în momentul în care colectivitățile de elevi sunt semnificativ diferențiate din punctul de vedere al compoziției sociale. Aceasta este realitatea ilustrată de datele mele referitoare la liceele din Oradea. Ea este, în cea mai mare parte, rezultatul concret al promovării prin examenul de capacitate și atesta faptul că în sistemul de învățământ românesc se manifestă puternice inegalități de șanse. Sistemul de specializări și profiluri, opțiunile premergătoare trecerii de la ciclul secundar inferior la cel superior, examenul de capacitate și repartiția ulterioară au produs, iată, școli, dar mai ales clase segregate social. Acestea îi avantajează sau dezavantajează, în funcție de structura lor, pe elevii care le compun. Este probabil, de asemenea, că în clasele cu o pondere mare a elevilor din familii educate să se cristalizeze un climat educațional propice performanței, o cultură a succesului școlar care conduce la rezultate bune prin întâlnirea strădaniei elevilor și a părinților cu așteptările pozitive ale profesorilor.

Organizarea sistemului de învățământ la nivelul secundar superior din România nu este excepțională dacă îl comparăm cu sistemele din alte țări. La fel ca în majoritatea statelor participante în evaluările educaționale internaționale (PISA, PIRLS sau IALS) [Green et al., 2006, pp. 118-140], trecerea la acest nivel este selectivă, ceea ce predispune organizațiile școlare la segregare socială și sporește direct inegalitatea școlară, ducând la riscuri mari de eșec școlar pentru cei din categoriile defavorizate. Premeditarea din spatele consecințelor prezumabile este cel mai probabil insignifiantă – tiparul de organizare pe tipuri de școli asociate diferențierii dintre cariere școlare lungi,

orientate academic și altele scurte, pentru trasee cu finalitate vocațională, sau pe profiluri și specializări care operaționalizează aceste deosebiri la nivelul programelor de învățământ și al organizării concrete, a fost aproape inevitabil. El continuă tradiția organizatorică a învățământului românesc, reproduce prin mecanisme ușor de întrevăzut de dependență de cale structuri anterioare, chiar dacă altfel denumite, este consonant cu paradigmele educaționale occidentale și, în cele din urmă, se întâlnește fericit cu cererea din partea elevilor și a părinților.

Așa cum arătase încă cu mai bine de treizeci de ani în urmă Boudon (1973), părinții și elevii iau decizii de carieră școlară care tind să contribuie la reproducerea poziției lor sociale de origine, calculând costurile și beneficiile diverselor variante. Pentru cei din clasa muncitoare, investiția într-o școlaritate îndelungată poate fi o opțiune riscantă și, în consecință de evitat, datorită riscului incumbat de eșecul școlar suferit în această situație, dar și datorită costurilor sociale și emoționale pe care le presupune mobilitatea socială ascendentă. În schimb, descendenților clasei mijlocii organizarea actuală le vine ca o mănășă, realizarea lor socială depinzând, într-o măsură dramatică, de achiziționarea de diplome școlare.

Nu pot fi evitate unele remarci teoretice și metodologice vizavi de rezultatele din aceste pagini. Slaba specificare a modelului de regresie la nivelul clasei lasă loc pentru posibile surprize în cazul introducerii altor variabile. Spre pildă, segregarea socială de la nivelul clasei poate fi corelată cu specializarea, care ar putea fi, ipotetic, un vehicul al transmiterii inegalităților sociale. Lipsesc din modelare caracteristici care descriu distribuția resurselor între clase și școli, factori care pot juca un rol în explicarea diferențelor de rezultate dintre clase și școli, chiar dacă unele studii contestă o astfel de ipoteză (vezi de exemplu Hanushek, 1997). O limită a rezultatelor din acest articol poate să o reprezinte absența interacțiunilor multinivel. Studii ulterioare trebuie să acopere aceste neajunsuri.

Operaționalizarea capitalurilor de origine poate ridica, la rândul ei, unele obiecții, la fel și unitatea de înregistrare. Unii ar putea solicita un grad de nuanțare mai mare în măsurarea capitalului educațional, restrângerea acestuia la deținerea sau nedeținerea de către tată a unei diplome de studii superioare putând fi riscantă.

Pe de altă parte, raportările furnizate de elevi cu privire la nivelul de instrucție al părinților, venituri și dotare materială pot să fie distorsionate. Evident că rezultate mult mai credibile ar putea fi obținute dacă indicatorii de status socioeconomic ar fi obținuți direct de la părinți.

Măsurarea performanțelor școlare prin notele atribuite de profesori este o altă decizie care face interpretabile rezultatele analizelor mele. Acestea nu vorbesc, dacă este să fim corecți, despre calitatea sau eficacitatea educației decât indirect, având în vedere că în notare intervin factori subiectivi care nu fac, în mare parte, decât să traducă bias-urile de percepție care intervin în raportarea profesorilor la elevi.

O bună parte din aceste distorsiuni sunt asimilabile unor prejudecăți care contribuie la menținerea unor inegalități de șanse, iar influența semnificativă a statutului economic al copilului și a compoziției sociale a clasei este, probabil, și o manifestare a acestor percepții și așteptări adeseori deformate.

Pe de altă parte, întrucât promovarea în cariera școlară și, inerent, manifestarea concretă a inegalităților de șanse educaționale, depind de notele acordate de profesori,

folosirea acestei variabile în studiile de acest fel mi se pare indispensabilă. În același timp, este importantă estimarea impactului factorilor luați în considerare asupra rezultatelor învățării – măsurabile prin teste standardizate – care pot influența, la rândul lor, cariera socială și școlară a individului.

Concluzii: Trebuie să admitem că rezultatele din acest studiu au o valoare mai mult exploratorie, datorită limitelor metodologice menționate într-un paragraf anterior. Studii suplimentare trebuie să corecteze aceste deficiențe cu accent pe măsurarea unui număr mare de caracteristici ale claselor și ale școlilor, înregistrate în modalități cât mai valide și fidele. Câteva concluzii semnificative pot fi, totuși, subliniate.

O constatare inițială importantă a cercetării este că, mai bine de jumătate din varianța rezultatelor școlare se explică prin factori care țin de specificul școlilor și al claselor.

Aprofundând investigația asupra efectelor caracteristicilor de mediu socioeconomic de la cele trei niveluri de agregare considerate, cea mai substanțială constatare a acestui studiu este că inegalitățile sociale, care se manifestă neîndoiește în ciclul secundar superior din sistemul de învățământ românesc sub forma șanselor diferențiate pe criterii de status socioeconomic de a parcurge o anumită carieră școlară, cu anumite rezultate, acționează în modalități nuanțate, funcție de nivelul de agregare studiat.

Tipul școlii oficializează și întărește avantaje/ dezavantaje nete, pe care le instituționalizează, astfel că elevii din licee teoretice și colegii naționale beneficiază de un bonus în evaluare din partea profesorilor. Pe de altă parte, în aceeași școală, diferența dintre o clasă „bună” și una „slabă” se suprapune în mare măsură cu o anumită distribuție a statuturilor sociale, a capitalurilor educaționale din familia de origine, în respectivele colectivități.

În același timp, elevii din categoriile defavorizate au de câștigat dacă sunt înscriși în clase cu o pondere mare a elevilor proveniți din familii cu capital educațional înalt. Efect benefic asupra rezultatelor școlare pare a avea și un climat școlar pozitiv și participativ manifest în clasă. La nivelul elevului am înregistrat un efect important pozitiv al statutului economic de origine.

Având în vedere evoluțiile instituționale din învățământul românesc, sunt mici speranțe ca prin măsuri de reformă să se reducă în mod semnificativ din inegalitățile înregistrate în acest studiu. Dimpotrivă, presupun că în viitor vor spori presiunile spre marketizarea învățământului iar tendințele de diferențiere vor fi adâncite și de extinderea ușor de presupus a învățământului privat la acest nivel.

O cale realistă de a aborda pragmatic chestiunea reducerii inegalităților de șanse ar putea porni de la admiterea faptului că segregarea din ciclul liceal este, în mare măsură, rezultatul evoluțiilor din ciclul gimnazial, încununate de rezultatele obținute la etapa finală de promovare în ciclul liceal. Gimnaziul este, structural, comprehensiv, fiind mai facilă elaborarea unor programe care să sporească echitatea în distribuția accesului la resurse școlare și la rezultate, inclusiv în ceea ce privește promovarea finală către ciclul gimnazial.

O astfel de abordare presupune, în primul rând, investigarea multinivel a inegalităților din acest ciclu de învățământ și a modului în care acestea influențează pe termen lung integrarea socioprofesională a tinerilor.

Referințe bibliografice:

1. BOUDON, R. *L'Inegalité de chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Hachette, 1973.
2. COLEMAN, J. S. *Equality of educational opportunity (summary report)*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.
3. COLEMAN, J. S. *Equality and achievement in education*. Westview Press Boulder, 1990.
4. ECKSTEIN, Z., WOLPIN, K. I. Why Youths Drop Out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities and Abilities. In: *Econometrica*. 1999, nr. 67 (6), pp. 1295-1339.
5. GOLDTHORPE, J. H. Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View. In: *Sociology*. 1983, nr. 17 (4), p. 465.
6. GREEN, A., PRESTON, J., JANMAAT, J. G. *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.
7. GREEN, A., PRESTON, J., SABATES, R. *Education, Equity and Social Cohesion: A Distributional Mode. Wider Benefits of Learning Report, No. 7*. London: Center for Research on the Wider Benefits of Learning, 2003.
8. HANUSHEK, E. A. Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1997, nr. 19 (2), pp. 141-164.
9. HATOS, A. *Sociologia educației*. Iași: Polirom, 2006.
10. HOCHSCHILD, J. L., SCOVRONICK, N. *The American Dream and the Public Schools*. Oxford: University Press, 2003.
11. JENCKS, C., MAYER, S. E. The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In: Lynn, M. G. H. M. L. Jr. (ed.), *Inner-city poverty in the United States*. Washington: DC, National Academy Press, 1990, pp. 111-186.

CZU 316.3:159.922

ACCEPTAREA – VALOARE A INTEGRĂRII SOCIALE

***Lilia ȚURCAN-BALȚAT, conferențiară universitară, doctor,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova***

Abstract: *The article presents arguments on the development of social values, tolerance and the need for emotional development for optimal social integration. The requirements of social integration include acceptance of differences and the ability to understand and interact with others in a way that enhances personal and professional success. Education has a well-defined social function in creating the individual's social identity, with the aim of socialising and accepting intergenerationally transmitted behavioural role systems and cultural patterns. In the process of acceptance, individuals learn an emotional vocabulary that enables them to name the internal sensations associated with the objects, events and relationships they encounter.*

Keywords: *acceptance, value, social integration, tolerance.*

*„Dă-mi, Doamne, puterea de a schimba lucrurile pe care le pot schimba! Dă-mi puterea de a accepta lucrurile pe care nu le pot schimba! Și dă-mi înțelepciunea de a le deosebi!”
(Arthur Schopenhauer)*

Termenul „acceptare” pe cât de des este utilizat în comunicare, tot pe atât și de neînțeles. Acceptarea nu este un cuvânt la modă, dar o abordare înțeleaptă a aspectelor cunoscute, dar și mai puțin cunoscute.

Acceptarea este o atitudine voluntară și intenționată de deschidere față de toți, și de toate care ne înconjoară. Sunt mai mulți pași pe care îi putem face pentru a ajunge la capacitatea de acceptare a oamenilor, mai ales în contextele profesionale. Un pas important în acest sens este acumularea de cunoștințe. Trebuie să recunoaștem că este destul de dificil să acceptăm ceva ce nu înțelegem. Cu cât avem mai multe informații despre ceva, cu atât ne va fi mai ușor să avem opinii construite pe argumente obiective. Dar pentru toate acestea este nevoie de maturitate emoțională și deschidere către cunoaștere.

Studiile efectuate de A. Mehrabian au demonstrat că disponibilitatea de a accepta cerințele altei persoane depinde doar în proporție de 7-10% de modul în care aceasta își formulează cererea, respectiv 90-93% de emoțiile pe care ni le transmite [8].

Starea actuală a societății contemporane îi determină pe fiecare din membrii ei să reflecteze adânc asupra schimbărilor ce se produc în comunitate, în viața lor profesională și personală. Viteza cu care intervin aceste schimbări, cât și dramatismul lor, incertitudinea și caracterul contradictoriu fac ca personalitatea să-și revizuiască manifestările comportamentale conturându-și alte priorități valorice. Pentru a rezista și a face față tuturor noilor provocări, cele mai semnificative și relevante preponderente în acest sens devin cele orientate spre stabilitatea trăirilor afective, echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a coopera, a înțelege și gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur.

Conștientizând acestea, tot mai des relevăm importanța emoțiilor și a stărilor afective în sprijinirea controlului asupra situațiilor social dificile, inducând la un comportament corect, garantând un nivel optim de socializare și integrare, stimulând motivația comunicării interpersonale active.

Menționăm că, amplificarea fluctuațiilor sociale au generat intensificarea vieții emoționale, iar repercusiunile ei au constituit formarea personală prin perceperea afectivă. Se știe că emoțiile nu pot apărea de la sine, ele sunt provocate de realitatea obiectivă, ce se află în corelație cu diverse necesități ale omului, îndemnându-l spre anumite activități și susținându-l în depășirea dificultăților din învățătură, muncă, creație. Tot emoțiile determină comportamentul omului în anumite medii sociale, ajutându-l în stabilirea scopurilor vitale.

În opinia cercetătorilor D. Goleman și M. Cojocaru-Borozan „*emoțiile apar în interacțiunea individului cu mediul, fiind o exprimare comportamentală a gradului de adecvare între nevoile individului și context. Emoțiile au rol adaptiv, pentru că ele mobilizează toate resursele pentru a restabili o stare de echilibru a organismului*”. Fiind o valoroasă sursă de informație, emoțiile capătă profilul materiei de referință în analiza reușitei umane în integrarea socială [6, p. 181].

Integrarea socială este o noțiune polisemantică, concretizată în dimensiunile: organizațională, educațională, comunicațională, relațională, atitudinală și comportamentală. Oportunitatea dezvoltării inteligenței sociale este determinată de procesele sociale contemporane caracterizate prin tendințe de confruntare și dezintegrare care se produc pe fonul crizei spirituale ale societății.

Cercetătorul M. J. Guralnick, în acord cu marea majoritate a specialiștilor care s-au preocupat de problema evaluării integrării sociale, subliniază faptul că noțiunea de integrare socială implică *trei constructe*:

- interacțiunile cu egalii;
- calitatea relațiilor interpersonale;
- natura ajustărilor care apar în timpul schimbului social.

Tot acest autor apreciază că în analiza gradului de integrare socială trebuie luate în considerație următoarele aspecte:

- *manifestările integrării sociale*: acceptarea activă, integrarea pasivă, excluderea, respingerea;
- *forța relațiilor*: colegialitatea, prietenia;
- *caracteristicile specifice ale colegilor*: vârsta cronologică, apartenența sexuală;
- *contextul în care au loc interacțiunile cu egalii*: joc liber sau activități structurate, jocuri dramatice sau activități motorii [3, pp. 70-71].

Astfel, integrarea socială este un proces care contribuie la realizarea unei bune funcționalități în statele europene. Iar socializarea este procesul fundamental de transmitere a culturii și organizării sociale la generațiile următoare asigurându-se astfel continuitatea, stabilitatea și perpetuarea societății [7].

Dacă dorim să fim lideri, este momentul să discutăm mai des despre discriminare și consecințele ei, și evident despre – acceptarea diversității – așa cum discutăm despre celelalte comportamente sau atitudini disfuncționale. Desigur, aceste conversații pot avea loc într-o manieră asertivă, tolerantă și empatică.

Or, toleranța este respectul, acceptarea și aprecierea bogăției și diversității culturilor lumii noastre, expresiilor de exprimare a calității noastre de ființe umane, încurajată prin cunoașterea, deschiderea spiritului, comunicare și libertatea gândirii, conștiinței și credinței. Toleranța este armonia în diferențe, este o cultură a păcii, semnificând acceptarea faptului că ființele umane, prin comportamentele și prin valorile lor, au dreptul de a trăi în pace.

În urma celor reflectate, înțelegem că acceptarea este benefică tuturor și presupune respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegere a esenței comportamentului uman, fiind o atitudine autoeducativă. În acest sens, este evidentă necesitatea dezvoltării toleranței.

Unde prin toleranță se înțelege acceptarea că oamenii sunt diferiți, fiecare având o poziție individuală având anumite temeuri și justificări [6, p. 22]. În acest context se desprinde ideea cercetătorilor privind manifestarea toleranței externe care este o caracteristică socială a personalității și se exprimă în acceptarea convingerii că oamenii se pot poziționa diferit, pot avea alte puncte de vedere, reflectând cultura raporturilor interpersonale, construită pe principiul renunțării la violență și principiul *acceptării oamenilor* și a promovării valorilor general-umane [Ibidem].

Problemele de integrare socială și acceptarea diferențelor poartă mai multe trăsături, care sunt de ordin personal, esențial, educațional și profesional. Iar *acceptarea diferențelor* este capacitatea de a controla, a prevedea și a rezista la rezultatele influențelor din exterior cu consimțământ, aprobare și manifestare a voinței [4]. Dezvoltarea inteligenței sociale presupune mai degrabă, învățarea socială decât înzestrarea genetică.

Cu alte cuvinte, prin emoții judecăm lumea ca fiind plăcută sau neplăcută, bună sau rea, agresivă sau concesivă, ajustând toate acestea la un sistem de valori. A fi

curajos, fricos, voios, trist, rușinat, mânios, tolerant, optimist, echilibrat, etc., toate acestea sunt judecăți emoționale.

Puterea lor de influențare a modului în care atragem sau suntem atrași de alții, ne apropiem unii de ceilalți, ne câștigăm sau ne pierdem încrederea, ne certăm sau împăcăm. În toate aceste circumstanțe, latura emoțională a relaționării este mai importantă decât cea rațională, având un rol determinant în influențarea comportamentului tolerant.

Emoțiile constituie estimări sau raționamente pe care oamenii le fac asupra lumii, implicând o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment sau a unei circumstanțe. Această apreciere depinde de factori legați de cultura, educația și de personalitatea subiectului. „*Natura a dezvoltat emoțiile noastre în decursul unei evoluții de milioane de ani. Ca o consecință a acestui fapt, emoțiile noastre funcționează astăzi ca un sistem interior de ghidare, delicat și sofisticat*”, menționează M. Roco [5, p. 137].

W. Boyer arată că învățătorii-profesorii sunt cei care îl asistă pe copil în procesul de achiziție a autoreglării, pe care o definește ca fiind *abilitatea de a se conforma unei cereri*, de a iniția și de a înceta activități în acord cu contextul, de a amâna satisfacerea unei nevoi și de a se comporta acceptabil din punct de vedere social, chiar și atunci când nimeni nu îl supraveghează. Dobândirea acesteia este esențială pentru că este considerată de către specialiștii în domeniul educației un semn distinctiv al procesului de socializare și integrare socială prin acceptarea diferențelor dintre oameni, idei, păreri și promovare de valori.

Acceptarea diferențelor vizează stimulii la care răspund, în sensul că situațiile existențiale au grad diferit de importanță. Astfel, psihologii menționează felul în care oamenii gândesc și acționează în situații vitale ce depinde de anumite variabile preexistente de personalitate, aici putem cita temperamentul și istoria socială a indivizilor [1, p. 18].

S-a stabilit că receptivitatea față de nou, acceptarea, respectul și toleranța pot fi mai degrabă formate în cadrul unui plan de învățământ ce promovează dezvoltarea inteligenței sociale. Conștiința de sine, autocunoașterea și autoorganizarea facilitează dezvoltarea competențelor sociale în echipă, de comunicare și rezolvare a conflictelor. Abilitățile inteligenței sociale încurajează colaborarea în mediul educațional [2, p. 55].

Cunoaștem că nivelul scăzut al inteligenței sociale se caracterizează printr-un grad scăzut de conștientizare a propriilor valori, de acceptare a propriului eu, de consonanță și echilibru la nivel de subconștient. Toate acestea conduc la stări de nesiguranță, frică, deficit relațional, productivitate redusă, manifestă lipsă de flexibilitate, originalitate, inventivitate, spontaneitate și entuziasm, cu randament scăzut în implicarea și reglarea voluntară, plus sensibilitatea la stările emoționale ale altora în situații de comunicare. Această categorie de persoane nu prezintă o diversitate a repertoriului expresiv de comunicare, ei sunt reticenți în ceea ce privește relaționarea cu grupuri sociale, dar și în mediul socioprofesional. La ei se atestă un deficit relațional, dezacorduri între impulsurile intra- și inter-personale, neacceptarea de sine și imaginea de sine scăzută.

Dacă facem referire la valorile inteligenței sociale atunci observăm că se manifestă la nivel intrapersonal, și anume: imaginea de sine pozitivă; acceptarea dificultăților; rezistența la multiple solicitări, orientare spre succes; empatie, conștiința socială;

înțelepciune socială; interacțiune socială; integritate; comunicare asertivă; responsabilitate socială și rezonanța socială.

Iată de ce, cei care reușesc să-și administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de sine par să aibă astfel un avantaj larg și cuantificabil în ce privește menținerea sănătății, reușita în relațiile interpersonale și realizări mai bune în viața personală și cea socială.

Este foarte important să înțelegem că atunci când suntem deschiși spre noi cunoașteri, avem șansa să nu judecăm înainte de a cunoaște așa cum sunt lucrurile de fapt. Nu este bine să manifestăm hiperprotecție, deoarece afectează independența, inițiativa și respectul de sine, făcând dificilă integrarea socială.

În concluzie, integrarea socială este importantă atât în sine, cât și pentru că reprezintă baza prosperității comune, deoarece excluziunea socială costă prea mult. „Eșecul de a rezolva problema neacceptarea socială a întregului grup de populație implică costuri sociale, politice și economice semnificative”. În acest context este foarte important să înțelegem necesitatea dezvoltării toleranței care este un fundament al personalității umaniste ce se exprimă în acceptarea altor stiluri de viață, comportament, obiceiuri, opinii, credințe, idei, diluarea reacției conflictogene ca răspuns la factorii de mediu.

Referințe bibliografice:

1. BUZENCO, V. Inteligența socială în soluționarea conflictelor pedagogice. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2019, nr. 9 (129), pp. 109-113.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Ed. LITERA, 2002, 400 p.
3. GURALNICK, M. J. The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. In: *Journal of Early Intervention*. 1999, nr. 22 (1), pp. 70-86.
4. POPESCU, O. *Integrarea socială a copiilor cu tulburări de limbaj*: tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2019.
5. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p.
6. ȚURCAN-BALȚAT, L. *Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2015. 324 p.
7. [online] [citată 26.11.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/275-286.pdf
8. [online] [citată 27.11.2023]. Disponibil: <https://www.iqads.ro/articol/60500/diversitate-acceptarea-diferentelor-si-cultivarea-asemanarilor>

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

- **GAȘIȚOI Natalia**, conf. univ., dr., Rector, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PRITCAN Valentina**, conf. univ., dr., Prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **ȘOVA Tatiana**, conf. univ., dr., Decana Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BEȚIVU Aurelia**, conf. univ., dr., Șefa Catedrei de științe ale educației, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **GAGIM Ion**, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **GORAȘ-POSTICĂ Viorica**, prof. univ., dr. hab., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
- **BOROZAN Maia**, prof. univ., dr. hab., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **PERETEATCU Maria**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **MORON Nicoleta**, lect. univ., dr., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România
- **ЗАЙЦЕВ Игорь**, доцент, канд. пед. наук, Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь

COMITETUL DE ORGANIZARE

- **COTOS Ludmila**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **BEJAN Angela**, conf. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **PANCO Tatiana**, lect. univ., dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **ȚURCAN-BALȚAT Lilia**, conf. univ., dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova
- **RUSOV Veronica**, asist. univ., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **LICHII Dana**, Șefa Serviciului de asistență psihopedagogică, mun. Bălți, Republica Moldova
- **HĂBĂȘESCU Angela**, bibliotecar principal, categoria superioară, Biblioteca științifică a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
- **STANDAVID Adrian-Gheorghe**, dr., profesor, grad didactic unu, Colegiul Național de Artă, Târgu Mureș, România

